

SÉRIE MOVIMENTOS
SOCIAIS E EDUCAÇÃO



Arlete Ramos dos Santos
Geovani de Jesus Silva
Julia Maria da Silva Oliveira
Lívia Andrade Coelho
(Organizadores)

EDUCAÇÃO

do campo: políticas e práticas

VOLUME 2

Educação do campo: políticas e práticas

Arlete Ramos dos Santos
Geovani de Jesus Silva
Julia Maria da Silva Oliveira
Lívia Andrade Coelho
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SANTOS, A. R., SILVA, G. J., OLIVEIRA, J. M. S., and COELHO, L. A., eds. *Educação do campo: políticas e práticas* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2020, 269 p. Movimentos sociais e educação series, vol. 2. ISBN: 978-65-86213-20-1. <https://doi.org/10.7476/9786586213201>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

EDUCAÇÃO

do campo: políticas e práticas



Universidade Estadual de Santa Cruz

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA

RUI COSTA - GOVERNADOR

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

JERÔNIMO RODRIGUES - SECRETÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

ALESSANDRO FERNANDES DE SANTANA - REITOR

MAURÍCIO SANTANA MOREAU - VICE-REITOR

DIRETORA DA EDITUS

Rita Virginia Alves Santos Argollo

Conselho Editorial:

Rita Virginia Alves Santos Argollo – Presidente

Alexandra Marselha Siqueira Pitolli

Andréa de Azevedo Morégula

Carlos Pereira Neto

Dejeane de Oliveira Silva

Iracildo Silva Santos

Lessí Inês Farias Pinheiro

Luciana Sedano de Souza

Maria Cristina Rangel

Maria Luiza Silva Santos

Maurício Santana Moreau

Raquel da Silva Ortega

Sabrina Nascimento

SÉRIE MOVIMENTOS
SOCIAIS E EDUCAÇÃO



Arlete Ramos dos Santos
Geovani de Jesus Silva
Julia Maria da Silva Oliveira
Livia Andrade Coelho
(Organizadores)

EDUCAÇÃO

do campo: políticas e práticas

VOLUME 2

Ilhéus - Bahia



Editora da UESC

2020

©2020 by ARLETE RAMOS DOS SANTOS
GEOVANI DE JESUS SILVA
JULIA MARIA DA SILVA OLIVEIRA
LÍVIA ANDRADE COELHO

Direitos desta edição reservados à
EDITUS - EDITORA DA UESC

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional,
conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

PROJETO GRÁFICO E CAPA

A5 editora

DIAGRAMAÇÃO

Pamela Silva | Tikinet

REVISÃO

Pedro Carvalho
Tess Chamusca

FINALIZAÇÃO

Álvaro Coelho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E21 Educação do campo: políticas e práticas / Arlete Ramos dos Santos ... [et al.] (orgs.) – Ilhéus, BA: Editus, 2020.
269 p.: il. – (Movimentos sociais e educação; v.2)

Inclui referências.
ISBN: 978-65-86213-12-6

1. Educação rural. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Educação – Aspectos sociais. 4. Escolas rurais. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Silva, Geovani de Jesus. III. Oliveira, Julia Maria da Silva. IV. Coelho, Livia Andrade. IV. Título. V. Série.

CDD 371

EDITUS - EDITORA DA UESC

Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Jorge Amado, km 16 - 45662-900 - Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028
www.uesc.br/editora
editus@uesc.br

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Sobre os organizadores.....	7
Apresentação	11
<i>Arlete Ramos dos Santos, Julia Maria da Silva Oliveira, Geovani de Jesus Silva, Livia Andrade Coelho</i>	

EIXO 1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Movimentos Sociais e Educação: trajetória teórico-prática na investigação educacional <i>Sônia Aparecida Branco Beltrame e Maria Antônia de Sousa.....</i>	19
A prática pedagógica em uma escola quilombola multisseriada do município de Valença-BA <i>Maria do Rosário Santos Souza e Patrícia dos Santos</i>	53
A prática educativa emancipadora nas escolas do campo <i>Magalis Béssem Dorneles Schneider</i>	69
Contradições entre teoria e prática na implementação da proposta de educação do MST na Bahia <i>Arlete Ramos dos Santos, Cristiane Vieira de Oliveira e Francislene Neres dos Santos.....</i>	81

EIXO 2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DISCUSSÃO

O MST e a Educação: limites e possibilidades de reinvenção da educação no campo brasileiro <i>Maria Nalva Rodrigues de Araújo</i>	99
Entre o PRONERA e o PRONACAMPO: onde fica a reforma agrária? <i>Ednizia Ribeiro Araujo Kuhn e Guiomar Inez Germani</i>	115
Peculiaridades da gestão escolar em regionais do MST na Bahia <i>Arlete Ramos dos Santos, Cristiane Vieira de Oliveira e Francislene Neres dos Santos.....</i>	127

EIXO 3

DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO

Reflexões sobre Educação do Campo e a formação de professores do meio rural <i>Vanderlei Rocha Lima</i>	145
Superando barreiras, tecendo experiências, construindo a licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ <i>Maria da Conceição Calmon Arruda, Lia Maria Teixeira de Oliveira e Roberta Maria Lobo da Silva</i>	159
A educação em uma escola rural quilombola: reflexões acerca da construção da identidade dos educandos <i>Dinalva de Jesus Santana Macêdo</i>	171
Cultura popular e educação como recurso didático para a Educação de Jovens e Adultos <i>Gilvan dos Santos Souza e Arlete Ramos dos Santos</i>	189
Pedagogia da Alternância: uma experiência camponesa <i>Mônica Aparecida Araújo Guerra</i>	205
O currículo da Educação de Jovens e Adultos do/no campo: análise do projeto de escolarização PRONERA/UESC <i>Geovani de Jesus Silva, Julia Maria da Silva Oliveira, Livia Andrade Coelho e Arlete Ramos dos Santos</i>	217
O olhar dos movimentos sociais do campo na implementação do PRONERA: um estudo de caso da Universidade Estadual de Santa Cruz <i>Geovani de Jesus Silva, Julia Maria da Silva Oliveira, Livia Andrade Coelho e Arlete Ramos dos Santos</i>	233
Educação não Escolar: uma percepção acerca dos espaços não escolares na cidade de Ilhéus-Bahia <i>Elaine Lima Santos, Elisângela Bárbara dos Santos Dias, Julia Maria da Silva Oliveira, Sara de Oliveira Portugal e Simone Souza da Silva</i>	251

SOBRE OS ORGANIZADORES

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

Professora Adjunta no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), da Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (UESB), campus de Itapetinga - Bahia. Atua na área de Educação, com ênfase na Educação do Campo, burocracia estatal e privada, gestão educacional, administração escolar, políticas educacionais e movimentos sociais do campo.

Possui pós-doutorado (2015) em Educação e Movimentos Sociais do Campo pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Doutorado (2013) e Mestrado (2010) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais — (UFMG) e graduação (2002) em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

É membro do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGE) da UESC; coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas do Departamento de Ciências da Educação (CEPECH/DCIE/UESC); faz parte do Colegiado Estadual do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e é coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDEC/ DCIE/CEPECH/UESC).

GEOVANI DE JESUS SILVA

Professor Adjunto no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Eunápolis. Atua na área de Educação, com ênfase na Educação Básica, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e na coordenação do trabalho pedagógico. Estuda os seguintes temas: EJA; Estudos sobre Tempos Docentes; Tempo Livre; Tempos Cotidianos e Educação; Condição e Trabalho Docente.

Possui Doutorado (2014) em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG; Mestrado (2007) em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), em Lisboa; especialização em Educação Infantil (2008) pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá e em Políticas Educativas e Desenvolvimento Humano (2006) pela ULHT; e graduação (1997) em Pedagogia pela UESC.

Coordenador do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (CEPECH/DCIE/UESC).

JULIA MARIA DA SILVA OLIVEIRA

Professora Titular no Departamento de Ciências da Educação da UESC. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação de Pessoas Jovens e Adultas e juventudes.

Doutorado (2005) em Educação pela Université de Montréal, em Québec, Canadá; Mestrado (1997) em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Licenciada (1994) em Pedagogia pela UESC.

Coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (CEPECH/DCIE/UESC).

LÍVIA ANDRADE COELHO

Professora Adjunta no Departamento de Ciências da Educação da UESC. Atua na área de Educação, com ênfase nas políticas públicas educacionais, tecnologias da informação e comunicação, educação de pessoas jovens, adultas e idosas e de educação a distância.

Doutorado (2014) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA; Mestrado (2011) e Licenciada (2000) em Pedagogia pela UESC.

É Coordenadora Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado, na modalidade à distância, pela UESC. Coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (CEPECH/UESC) e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares sobre Tecnologias e Educação da Universidade de Brasília (Ábaco/UnB), Consultora *ad hoc* da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE).

DIAS DE CONGRESSO

Bom dia companheiro, bom dia companheira
não se preocupe, mas também não fique de bobeira,
pois aqui não vou falar besteira.
segundo congresso nacional “Movimentos Sociais e Educação”,
estamos aqui a construir um pedacinho desta nação,
gente daqui, gente “da culá”,
todos vieram participar, e trazer em sua bagagem o melhor,
a esperança que a educação vai mudar.
Muita gente importante veio aqui palestrar,
cabe a nós participante, ter consciência pra escutar
mas não se preocupe, tem gente só no Facebook,
que não sabe “nem” onde está.
A Educação do Campo está sendo nosso guia,
coisa que pra alguns dá até agonia,
pois ainda tem hoje em dia, e eu te digo,
prefeitura colocando o professor no campo como um castigo
A Educação do Campo de suas especificidades,
diferente daquelas da cidade,
o carro chefe aqui, é as dificuldades
mas superior a ela, temos a força de vontade,
deste homem e desta mulher,
que resiste ao convite da infelicidade,
que bate na porta todo dia e diz:
“Chega meu povo pra cidade”
Aprendi aqui que existe dois paradigmas,
já sei que você quer que eu diga,
são a questão agrária e o capitalismo agrário,
vem aí uma dicotomia, que não entram em sintonia,
pra um dos lados você vai ter que pender,
começar logo a escolher, nós escolhemos o primeiro
a questão agrária, tem uma galera do agronegócio
que quer que a gente escolha o contrário,
mas ficamos aqui mesmo, pois sou do campo
mas não sou otário.
Tá bom, vamos terminar,
ainda temos muito pra lutar,

aqui quero agradecer a esta universidade,
por nos receber, agradeço a professora Arlete,
e estas meninas com roupas padronizadas,
que devem estar até cansadas
por que o trabalho é demais,
mas é assim que se faz,
pois será com muita luta e dificuldade,
que estamos aqui
PROPONDO UMA NOVA SOCIEDADE.

Katson Fernandes

APRESENTAÇÃO

A Educação do Campo é fruto de um debate consolidado na atualidade cujos sujeitos protagonistas são os camponeses, camponesas, educadores, educadoras e militantes de movimentos sociais comprometidos com uma educação voltada para a realidade campesina. Seu principal objetivo é garantir que a escola esteja profundamente ligada à realidade dos sujeitos, respeitando todos os tempos e espaços da vida. Ao pensar em um espaço educativo com esta identidade, busca-se levar em consideração que os trabalhadores do campo possuem o direito de estudar onde moram e de serem respeitados nas suas relações de produção, bem como no seu processo histórico.

O trabalho docente, no contexto da educação do campo, exigirá o conhecimento da realidade na qual estão inseridas as determinações políticas, culturais, econômicas e sociais, as quais perpassam o processo educativo, de modo que a educação aconteça enquanto totalidade, e não de forma fragmentada, nessa perspectiva, a realidade do sujeito se constitui como ponto de partida e ponto de chegada.

Nesse sentido, espera-se que a formação para os educadores do campo esteja inserida em uma prática educativa, a qual desperte o interesse de estudos e pesquisas por aqueles que buscam a transformação da escola por meio de uma pedagogia emancipatória e a superação da educação rural. Visando trazer para o debate textos cujas reflexões se voltam para as análises de marcos identitários que fortalecem a educação camponesa, apresentamos esse livro, o qual está dividido em três eixos, quais sejam:

Eixo 1 — Educação do Campo: concepções e práticas é composto por cinco artigos, que se articulam em torno da prática pedagógica emancipatória nas escolas do campo, e traz, também, os conflitos e contradições vivenciados pelos movimentos sociais para fortalecer sua identidade a partir da sua especificidade enquanto sujeito coletivo.

O texto inicial, das autoras Sônia Aparecida Branco Beltrame e Maria Antônia de Sousa, intitulado **Movimentos Sociais e Educação: trajetória teórico-prática na investigação educacional**, analisa o percurso do Grupo de Trabalho Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (GT03) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), desde o seu início, quando era denominado de Educação no Meio Rural, até o momento em que passou a ser intitulado de Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. Trata-se de um estudo documental e bibliográfico, da ANPED e do próprio GT. Segundo as autoras, a dinâmica do GT03 revela,

na sua história, a necessidade de ampliação do seu objeto diante das problemáticas societárias e tendências teóricas trazidas para o grupo.

Em **A Prática Pedagógica em uma Escola Quilombola Multisseriada do Município de Valença-Bahia**, as autoras Maria do Rosário Santos Souza e Patrícia dos Santos discutem as influências do sistema capitalista na Educação do Campo, bem como o cotidiano das classes multisseriadas e a prática pedagógica de uma professora, que atua em uma comunidade quilombola do município de Valença, na Bahia. A abordagem qualitativa foi privilegiada na pesquisa, que empregou como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada. Para análise dos dados recolhidos, as autoras dialogaram com Stédile (2012), Quijano (1992), Tafarel e Molina (2012), Arroyo (2012), Hage (2006), Freitas (2013), Santos e Moura (2012)¹, dentre outros. Concluem as autoras do artigo que o educador assume um papel importante à medida que estimula, por meio da sua prática pedagógica, um movimento contra-hegemônico, no sentido de estabelecer uma ação educativa que estabeleça um paralelo entre prática educativa e prática social.

A Prática Educativa Emancipadora nas Escolas do Campo, de Magalis Bésseer Dorneles Schneider, apresenta os pressupostos para uma prática educativa docente nas escolas do campo a partir do que a autora considera como “saberes emancipadores”. Além disso, discute categorias como o diálogo e a criticidade. Os resultados apontam para as possibilidades de uma prática educativa numa perspectiva contra-hegemônica e transformadora para as escolas do campo. A autora ressalta que o professor deverá assumir o papel de profissional social e político, não podendo se ausentar das discussões, tampouco apoiar-se apenas nos conteúdos, métodos e técnicas, posto que a prática educativa emancipadora vai além da codificação e decodificação de conteúdos, treinamentos, memorizações e reprodução de atividades sem significados para os discentes.

Em **Contradições entre Teoria e Prática na Implementação da Proposta de Educação do MST na Bahia**, Arlete Ramos dos Santos, Cristiane Vieira de Oliveira e Francislene Neres dos Santos apresentam os resultados de uma ação de extensão efetivada nos municípios de Iramaia e Vitória da Conquista, na Bahia, que teve como objetivo realizar a formação dos educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) sobre sua pedagogia

¹ Estas referências podem ser encontradas ao final do texto de Maria do Rosário Santos Souza e Patrícia dos Santos.

e, também, acerca das políticas públicas para Educação do Campo. As autoras efetuaram um levantamento a fim de verificar os conhecimentos prévios dos educadores sobre a proposta de educação do MST e os pressupostos teóricos da Educação do Campo. Constataram que a maioria dos educadores que trabalha nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST ainda não conhecia os pressupostos pedagógicos e filosóficos da proposta educacional do Movimento. Assim, as autoras planejaram e procederam à formação continuada destes educadores, a fim de contribuir para a construção de tais conhecimentos no contexto da Educação do Campo.

Eixo 2 — Educação do Campo: políticas educacionais em discussão é composto por quatro textos, que analisam algumas das políticas educacionais destinadas à Educação do Campo, com destaque para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), além de discussões importantes sobre os desafios enfrentados pela gestão educacional em escolas do campo ao se depararem com as exigências da burocracia capitalista.

Em **O MST e a Educação: limites e possibilidades de reinvenção da educação no campo brasileiro**, Maria Nalva Rodrigues de Araújo discute a institucionalização da Educação do Campo no Estado brasileiro a partir de duas políticas públicas, quais sejam: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, e o Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO), vinculado ao Ministério da Educação. O texto problematiza as contradições que estão postas nestas duas políticas, bem como a articulação destas com a questão (da reforma) agrária.

No texto **Entre PRONERA e o PRONACAMPO: onde fica a reforma agrária?** Ednizia Ribeiro Araujo Kuhn e Guiomar Inez Germani abordam o processo de formação de professores do campo na atualidade, considerando as formulações teóricas hegemônicas e contra-hegemônicas que orientam a educação em geral, e especialmente, a formação de professores. Caracteriza-se como um estudo de natureza teórica, de caráter exploratório, cujo objetivo é debater sobre a formação de professores do campo, considerando sua subserviência às demandas hegemônicas do capital, explicitadas através dos interesses, das orientações e das pesquisas que subsidiam as políticas oficiais de formação de professores no Brasil.

O texto **Peculiaridades da Gestão Escolar em Regionais do MST na Bahia**, de Arlete Ramos dos Santos, Cristiane Vieira de Oliveira e Francislene Neres dos Santos, é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica financiada

pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), intitulada: “As Contradições entre os Sistemas Capitalista e Socialista na Gestão Educacional do MST”. Neste artigo, as autoras analisam o tipo de gestão desenvolvida nas escolas de assentamentos e acampamentos do MST, bem como ocorre a luta pelo socialismo. Os resultados apontaram para uma gestão educacional na qual os sujeitos do campo ainda não possuem efetiva participação, sendo ela autoritária e individualizada. No que se refere aos princípios políticos e pedagógicos do Movimento, observou-se a existência de dificuldades em trabalhá-los nas escolas numa perspectiva socialista.

No artigo **O Olhar dos Movimentos Sociais do Campo na Implementação do PRONERA: um estudo de caso da Universidade Estadual de Santa Cruz**, Geovani de Jesus Silva, Julia Maria da Silva Oliveira, Livia Andrade Coelho e Arlete Ramos dos Santos apresentam um breve percurso histórico acerca das experiências educativas do MST, refletindo sobre os limites e possibilidades existentes. De acordo com o autor e autoras, os resultados indicam que as práticas educativas escolares e não escolares sempre estiveram presentes no desenvolvimento histórico do MST, porém, ao longo do processo, o MST foi acumulando novas experiências e demandas e, assim, sofreu modificações, quantitativa e qualitativamente.

Eixo 3 – Discussões sobre a Formação de Professores e Identidade dos Sujeitos do Campo discute acerca dos processos formativos em cursos de Educação do Campo, bem como estudos de práticas educativas e de valorização da cultura camponesa a partir da diversidade. O artigo inicial, intitulado **Reflexões sobre Educação do Campo e a Formação de Professores do Meio Rural**, de Vanderlei Rocha Lima, reflete sobre a trajetória da educação do campo no Brasil, aborda suas contradições, perspectivas e discute a formação de professores do campo.

No artigo **Superando Barreiras, Tecendo Experiências, Construindo a Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ**, Maria da Conceição Calmon Arruda, Lia Maria Teixeira de Oliveira e Roberta Maria Lobo da Silva discutem as concepções político-pedagógicas da formação na Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). De acordo com as autoras, a LEC se fundamenta no diálogo com as políticas públicas e movimentos sociais em prol da educação básica e profissional de sujeitos situados em áreas de Reforma Agrária no Rio de Janeiro, bem como em territórios camponeses da Região Sudeste.

O artigo seguinte, **A Educação em uma Escola Rural Quilombola: reflexões acerca da construção da identidade dos educandos**, nasce das

reflexões de um estudo realizado pela autora Dinalva de Jesus Santana Macêdo, em uma escola situada numa comunidade quilombola, no município de Bom Jesus da Lapa, Bahia. Neste, investigou-se como o currículo escolar influencia na formação identitária dos educandos. Os resultados evidenciaram que as práticas pedagógicas da escola parecem reproduzir uma concepção tradicional de educação, em que o currículo urbano e etnocêntrico não contempla a diversidade cultural, tampouco a história e a cultura da comunidade. Apontam, ainda, para a existência de práticas pontuais, que colaboram no processo de construção da identidade étnico-racial dos alunos, bem como na positivação de sua autoestima.

Cultura Popular e Educação como Recurso Didático para a Educação de Jovens e Adultos reflete sobre conceitos de cultura, cultura popular e cultura de massa. Gilvan dos Santos Souza e Arlete Ramos dos Santos observaram que a valorização das experiências de vida dos sujeitos da EJA pode ser uma forma de dinamizar o ensino, ao proporcionar uma participação ativa dos educandos no seu processo de aquisição e desenvolvimento da leitura, da escrita, reconhecendo, valorizando a existência da língua falada e compreendendo as necessidades existentes para que a aprendizagem aconteça.

Em **Pedagogia da Alternância: uma experiência camponesa**, a autora Mônica Aparecida Araújo Guerra versa sobre as concepções, as práticas e os princípios da Pedagogia da Alternância e analisa o papel norteador do Plano de Estudo a partir da experiência da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves (EACMA), localizada no município de Ilhéus, Bahia. A autora postula que a Pedagogia da Alternância é uma teoria e uma experiência camponesa que contribui para a reafirmação da identidade do aluno, filho de agricultor enquanto camponês.

No artigo intitulado **O Currículo da Educação de Jovens e Adultos do/no Campo: análise do projeto de escolarização PRONERA/UESC**, Geovani de Jesus Silva, Julia Maria da Silva Oliveira, Livia Andrade Coelho e Arlete Ramos dos Santos discorrem acerca da implantação e implementação do currículo fundamentado teórica e metodologicamente nos princípios emanados da matriz dialógica problematizadora e da ecopedagogia, destinado à escolarização de jovens e de adultos do campo, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ofertado em parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). O referido currículo foi construído a partir das discussões com os seguintes movimentos sociais: Movimento Sem Terra (MST), Movimento de Luta pela Terra (MLT) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do estado da Bahia (FETAG-BA).

As autoras e o autor concluíram que o currículo desenvolvido por meio das atividades realizadas cumpriu com sua maior função social, qual seja: instrumentalizar os assentados com ferramentas que lhes permitissem a possibilidade do exercício pleno da sua cidadania, bem como o resgate das suas experiências e dos seus saberes de forma a valorizar o homem e a mulher do campo.

No artigo **Educação não Escolar: uma percepção acerca dos espaços não escolares na cidade de Ilhéus-Bahia**, Elaine Lima Santos, Elisângela Bárbara dos Santos Dias, Julia Maria da Silva Oliveira, Sara de Oliveira Portugal e Simone Souza da Silva apresentam e descrevem os espaços não escolares na cidade de Ilhéus, Bahia. As autoras consideram que estes espaços têm ganhado, nas últimas décadas, legitimidade por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia, que reconhecem os contextos educativos não escolares como espaços para o exercício docente.

Arlete Ramos dos Santos
Julia Maria da Silva Oliveira
Geovani de Jesus Silva
Lívia Andrade Coelho

EIXO 1



Educação do campo: concepções e práticas

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIA TEÓRICO-PRÁTICA NA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL¹



Sônia Aparecida Branco Beltrame²
Maria Antônia Sousa³

Introdução

A educação tem sido discutida em suas dimensões escolar e não escolar, particularmente nas últimas décadas. Os movimentos sociais, por sua vez, são analisados como sujeitos coletivos que intensificam lutas e demandas socio-políticas nos diversos momentos da história. Ora são analisados como sujeitos históricos, desde o referencial marxista, ora são analisados como atores coletivos.

A tentativa de articulação entre esses dois conceitos — movimentos sociais e educação — é prática de três décadas no Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação (GT 03) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Neste texto, a intenção é problematizar as seguintes interrogações: como acontece a articulação entre educação e movimentos sociais nos trabalhos apresentados no GT 03 da ANPED? Qual é a configuração teórico-metodológica que marca o debate sobre movimentos sociais e educação?

¹ Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no I Seminário Internacional e III Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia, realizados de 11 a 13 de agosto de 2010, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pelo Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais (NPMS).

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação do Mestrado e Doutorado em Educação, do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Mestre em Educação pela UFSC. Licenciada em Letras pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/Lages-SC). E-mail: soniabel@terra.com.br.

³ Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora Associada C da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Bacharel em Direito pela UTP. É bolsista produtividade em pesquisa do CNPq. E-mail: maria.antonia@pq.cnpq.br.

O texto é produto de uma investigação documental baseada nos Boletins da ANPED, do período de 1981 a 1989, e nos seus cadernos de resumos e de programação das atividades das reuniões anuais. Por fim, o estudo bibliográfico de textos apresentados nas reuniões anuais ofereceu elementos para a reflexão sobre a produção científica da área. Esses foram procedimentos essenciais para identificar os trabalhos e as temáticas que têm demarcado a articulação entre movimentos sociais e educação. O período investigado foi de 1978 até 2013⁴, quando ocorreu a 36ª Reunião Anual.

A perspectiva teórica que orienta a análise ora apresentada é composta por três conceitos básicos, a saber: *Educação como prática social*, que possui dimensão coletiva e dimensão de singularidade dos sujeitos do processo educativo. Prática social que gera interferências na conjuntura e na estrutura da sociedade, bem como na identidade sociopolítica das pessoas que integram os movimentos sociais. *Movimentos sociais entendidos como participação coletiva*, como expressão da classe trabalhadora e sua organização sociopolítica. É compreendido como expressão coletiva que agrega singularidades em seu interior, que revela conflitos e identidades. *Pesquisa como ato de conhecimento composto de duas frentes*: a descrição do que se analisa e a exposição ou denúncia das lacunas a serem mais investigadas e preenchidas.

A construção do conhecimento no campo dos movimentos sociais em sua relação com a educação revela-se com maior frequência por meio de estudos descritivos; em menor, por meio de estudos teóricos e, por relatos de experiências. Essas pesquisas se dedicam a compreender a dinâmica societária. Há uma marca unânime em todos os estudos da área, que é a pesquisa empírica como ponto de partida do processo de construção do conhecimento.

Este capítulo está organizado em três temas centrais: o primeiro revela traços do percurso da presença do tema “os movimentos sociais no contexto da investigação educacional”, tendo como foco os trabalhos do GT 03 da ANPED. O segundo eixo temático traz as problemáticas e os referenciais teóricos utilizados na análise dos movimentos sociais na educação. O terceiro eixo indica algumas perspectivas teóricas que podem orientar o estudo dos movimentos sociais na educação.

⁴ De 2013 em diante, as Reuniões da ANPED serão bianuais, estando a próxima agendada para outubro de 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

2 Os Movimentos Sociais no contexto da pesquisa educacional

A ANPED foi criada em 1978 e, desde o seu início, agregou professores, pesquisadores e pós-graduandos. Constituiu-se como um espaço de debates das pesquisas do campo educacional brasileiro, uma referência para a produção científica da área. Suas Reuniões Anuais aconteceram a partir de 1978 e significaram “um avanço qualitativo ininterrupto na produção do conhecimento e na publicação de textos produzidos, tanto em periódicos quanto em livros e outras formas de socialização do saber” (FERRARO, 2005, p. 66).

Movimentos Sociais e Educação é um dos oito primeiros Grupos de Trabalho (GT) criados na ANPED, tendo, como os demais, realizado seu primeiro encontro na 5ª Reunião Anual, na cidade do Rio de Janeiro, em 1982. Centraliza-se o debate do grupo nas questões da escola rural, inclusive o próprio grupo denominava-se Educação no Meio Rural.

Na 8ª Reunião Anual (1985), os pesquisadores que analisavam a educação rural concluíram que havia dificuldade de caracterizar o grupo de Educação no Meio Rural em função da diversidade de objetos de investigação, embora a identidade do grupo fosse dada pela problemática do rural, presente em todos os trabalhos. Concluíram ainda que o espaço da reunião era insuficiente para o que desejavam os participantes mais assíduos. O desejo era confrontar linhas de investigação, de objetos de estudo, de quadros teóricos e de metodologias.

O conceito movimento social foi marginal na investigação educacional até meados de 1980. As investigações estavam voltadas à análise do sistema educacional e à educação escolar. Nessa conjuntura da década de 1980, os estudos sobre movimentos sociais e educação estavam ligados aos movimentos populares urbanos.

Pode-se dizer que a categoria de análise predominante até 1988 foi a escola pública, com singular olhar à escola rural como contexto dos objetos de estudo daqueles que se interessavam por movimentos sociais.

Ao final da década de 1980, os movimentos sociais ligados a terra, às questões identitárias, à acessibilidade no espaço urbano, especialmente os movimentos ambientalistas, entre outros, começam a conquistar visibilidade no cenário público. Destacam-se os movimentos ligados à escola pública, fortalecidos com a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Na boletim da 9ª Reunião Anual da ANPED (1986a), o consenso foi o de ativar o intercâmbio dos pesquisadores em duas vertentes: 1) educação e movimentos sociais do campo; 2) política educacional e educação escolar no meio rural. Havia preocupação com a definição teórico-metodológica de questões

relacionadas a movimentos sociais do campo. No que tangia à escola rural, a preocupação relacionava-se com a formação do professor leigo, sua prática pedagógica e condições de vida e trabalho.

Daí em diante nota-se a presença dos movimentos sociais de trabalhadores do campo no contexto das pesquisas educacionais. Estudos traziam categorias como resistência, prática educativa no movimento social e a continuidade da escola rural como contexto de pesquisas que se preocupavam com a formação do professor.

Os trabalhos de Antonio Munarim (2008), por exemplo, revelavam a preocupação constante com os movimentos de trabalhadores do campo e com a emergência do que denominou Movimento Nacional da Educação do Campo, em estudos mais recentes.

Em 1988, os pesquisadores que discutiam educação rural passaram a denominar o grupo por Educação e Movimentos Sociais no Campo. Segundo depoimento de Miguel Arroyo sobre a organização dos grupos de trabalho na ANPED, “havia uma efervescência e uma inquietação intelectual de pesquisas mais amplas. Aí surgiram os GT — mais específicos, mais ricos” (MACIEL *et al.*, 2002, p. 148).

As especificidades da então educação rural foram apontadas como relacionadas ao sujeito da educação e à escola, entendendo que, se ela “se constitui em espaço de mediação do saber e locus de emergência da consciência histórica no cotidiano de determinados sujeitos, deve-se perguntar qual, onde e como é produzido o saber objeto da educação?” (ANPED, 1988, p. 21).

Ao final da década de 1980, os movimentos sociais do campo, no contexto educacional, eram assim definidos:

Os atuais movimentos sociais no campo são espaços de resistência, de luta, de organização de contra-saber, onde se expressa e se caracteriza de forma privilegiada as demandas e as aprendizagens de vida das massas camponesas, a partir de suas condições de trabalho e de existência. O repensar da educação (e da escola) no meio rural deve passar pela mediação dos movimentos sociais, na medida em que estes são espaços de compreensão do saber oriundo das relações sociais de produção, já que se reconhece o trabalho como princípio educativo. Não interessa o resgate da escola que funciona na sociedade capitalista, mas a construção de uma escola que emerge do saber oriundo das relações históricas de trabalho, o que supõe a análise dos seus condicionantes estruturais (ANPED, 1988, p. 21).

É possível observar que começou ganhar terreno, na investigação educacional, o conceito de movimento social e as reflexões sobre a categoria resistência e luta social. Nessa época, Jacques Therrien, Maria Julieta Calazans e Maria Nobre Damasceno contribuíram efetivamente para o debate teórico sobre movimentos sociais do campo e educação. Particularmente, os trabalhos de Jacques Therrien e, marcadamente, os de Maria Nobre Damasceno indicaram uma análise materialista histórica-dialética dos movimentos sociais do campo, à luz das categorias marxistas. A obra de Damasceno (1990), “Pedagogia do Engajamento”, foi um marco dos debates sobre movimentos sociais do campo e educação. Para a autora, os movimentos sociais produzem uma prática educativa que gera conscientização política (DAMASCENO, 1990). Maria Nobre Damasceno (1990, p. 49) afirma que

a ação educativa quando realizada pelos grupos populares, ou por setores organicamente ligados a eles, pode contribuir para a formação da consciência possível, ou seja, àquela consciência voltada para a transformação da realidade que oprime as classes trabalhadoras. Esta consciência se manifesta através da organização e da prática política dos grupos populares.

Infere-se que o conceito de movimento social se articulava à luta de classe e à consciência de classe. Tratava-se de pensar categorias como práxis e a dimensão educativa dos movimentos sociais para interpretar os processos educativos com intencionalidade política voltada à transformação da sociedade.

A partir de 1988, os grupos de trabalho Educação e Movimentos Sociais do Campo e Educação e Trabalho começaram a exercitar reflexões conjuntas. Essa aproximação sinalizou que a concepção teórica norteadora do grupo, naquele momento, era vinculada ao paradigma marxista e suas categorias — como a prática social. Adensaram-se os debates sobre a relação trabalho e educação, sobre o trabalho como princípio educativo. Assim, observam-se dois eixos temáticos nos estudos apresentados na ANPED (1988): de um lado, a marca da escola pública, escola rural, como lugar das investigações, e de outro, o debate sobre a prática social, o papel educativo dos movimentos sociais e a educação popular.

O conceito de movimento social se fortalece quando vinculado à categoria resistência e luta social. Em 1989, ao lado das reflexões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi analisado o programa de intercâmbio institucional de pesquisas integradas sobre Educação e Movimentos Sociais do Campo. O GT 03 promoveu, juntamente com o

GT Educação e Trabalho, um intenso debate sobre a LDBEN, destacando os pressupostos teóricos do trabalho como princípio educativo. A construção social da escola foi bastante tematizada, destacando que a sua construção social passa fundamentalmente pelo processo de democratização, tanto na dimensão de acesso como na de gestão do sistema educacional, referência indissociável na questão da municipalização do ensino.

De acordo com o Boletim da ANPED (1990), a 13ª Reunião revela três momentos importantes na trajetória do GT 03, quais sejam: o *primeiro momento* foi a realização de sessões conjuntas com os GTs Educação Popular e Estado e Política Educacional no Brasil. Nelas, considerou-se que

o estudo dos movimentos sociais, por um lado, não pode prescindir da questão do Estado; por outro lado, os referenciais de análise têm largo espectro em comum, quer se trate da questão urbana (GT Educação Popular), quer se focalize a questão rural (GT Educação e Movimentos Sociais do Campo) (ANPED, 1990, p. 48).

O *segundo momento* decorreu do próprio debate gerado após os relatos de pesquisa. Com número reduzido de apresentações, foi possível aprofundar e pensar a construção conjunta do saber. E o *terceiro momento* esteve vinculado à avaliação e planejamento do Programa de Pesquisa e Intercâmbio do GT, iniciado na 11ª Reunião.

Em 1991, houve uma preocupação expressiva com o conceito de movimento social no contexto educacional, dando-se origem à denominação do GT 03, que é Movimentos Sociais e Educação, que ficou até 2009, quando, após amplo debate, passou a ser denominado de Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. Os trabalhos vinculados às análises da prática educativa no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) começaram a crescer na educação, fruto, por um lado, da própria conjuntura política de repressão ao MST e, por outro lado, da prática educativa então delineada pelo movimento em questão.

Como fruto dos debates educacionais e particularmente da 6ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1992, foi publicada a coletânea CBE, intitulada “Sociedade Civil e Educação” (SEVERINO; CEDES; ANPED, 1992). Seis eixos temáticos compuseram a obra, sendo três deles diretamente relacionados aos movimentos sociais, a saber: Cultura e educação nas lutas sociais do campo; Movimentos sociais urbanos e a educação: balanço crítico; e Movimento sindical de professores.

Em “Movimentos Sociais e Educação”, Gohn (1992) destaca o caráter educativo dos movimentos sociais e dá ênfase aos diversos movimentos relacionados às temáticas educacionais no Brasil dos anos de 1980.

A 16ª Reunião Anual, em Caxambu, teve como temática geral “Educação: paradigma, avaliação e perspectivas” (ANPED, 1993). Os trabalhos do GT Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos seguiram esse eixo, principalmente na Sessão Especial, intitulada *Novos Paradigmas de Movimentos Sociais*, apresentada por Maria Nobre Damasceno (Universidade Federal do Ceará — UFC), tendo como debatedora Angelina Peralvac (Universidade de São Paulo — USP). Nessa reunião foi consolidada a proposta de realização de intercâmbio entre pesquisadores, com a seguinte proposição temática: 1) Práticas educativas heterogêneas dos movimentos sociais em contextos culturais e regionais diversos; 2) Natureza, processos e manifestações do saber social gestados nas práticas educativas dos movimentos sociais; e 3) Movimentos sociais e educação: perspectivas de estudo das novas configurações.

Em 1993, os trabalhos foram agrupados em quatro sessões, a saber: 1) Dimensões dos conflitos sociais na cidade e no campo; 2) Saber social e prática social; 3) Movimentos sociais: novos paradigmas; e 4) Movimento negro e educação para o índio — democratização da educação. Dessa reunião, evidencia-se claramente a preocupação com o conceito de movimento social e, verifica-se a expressividade dos segmentos sociais sem-terra, indígenas e negros nos trabalhos de investigação em educação. Nota-se que muitas apresentações foram de alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área da Educação, revelando, assim, que o crescimento do grupo também se devia ao incentivo que os próprios membros do GT faziam à época nas instituições de origem.

Foram pontuadas várias questões para o debate, após a sessão especial e após as apresentações dos trabalhos. Dentre tais questões, destacam-se, entre outras interrogações: 1) É possível a formação da consciência de classe nos movimentos?; 2) Como acontece a presença da mulher no movimento camponês?; 3) Como separar o enfoque sociológico do enfoque do educador?; 4) Como fica a questão da ideologia na questão do saber social?; 5) O que é movimento social e o que é partido político?; 6) O que é o velho e o que é o novo na análise dos movimentos sociais?; e 7) O que liga os indivíduos à organização coletiva?

Ao final dos trabalhos, destacaram-se os quatro aspectos enriquecedores do GT: 1) riqueza das temáticas tratadas; 2) respeito e interesse pelos temas abordados; 3) integração do grupo novo que nasce: rural e urbano;

e 4) afinidade das questões perpassando os objetos de estudo dos trabalhos apresentados (ANPED, 1993).

E sobre o conceito de movimento social? Há uma diversidade de temas e de segmentos sociais sendo analisados, tanto no espaço rural quanto no urbano. Da mesma forma, tendências teóricas diversas fundamentam as pesquisas. Pode-se perceber a influência dos autores vinculados ao paradigma dos novos movimentos sociais, como denomina Gohn (1997) em sua obra “Teorias dos Movimentos Sociais”. São autores como Alberto Melucci (2001) e Alain Touraine (1989) que fundamentam o conceito de movimento social, ao lado de teóricos como Antonio Gramsci e Karl Marx.

Seria ousado dizer que aqui se inicia uma possibilidade de trabalho com autores de diferentes matrizes teóricas na análise da dinâmica societária?

No início dos anos de 1990, o pesquisador Alain Touraine esteve em um evento, na USP, denominado *O Retorno do Ator*, que marcou a sua entrada nos estudos de Educação. À época, a obra “Palavra e Sangue” (TOURAINÉ, 1989) era referência nas pesquisas sobre movimentos sociais na América Latina. Autores como Eder Sader (2007), com sua obra “Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo”, e Marília Spósito (1993), particularmente na obra “A Ilusão Fecunda”, sobre lutas populares por escola pública, passam a ser referência no GT.

Falou-se e “fechou-se” uma proposta de intercâmbio entre pesquisadores, tendo como temáticas centrais: práticas educativas heterogêneas dos movimentos sociais em contextos culturais e regionais diversos; natureza, processos e manifestações do saber social gestados nas práticas educativas dos movimentos sociais; e movimentos sociais e educação: perspectivas de estudo das novas configurações (ANPED, 1992, p. 39).

Em 1994, Peres e Stephanou publicaram artigo no qual caracterizaram a produção científica da ANPED no período de 1990 a 1993, particularmente quanto à temática dos movimentos sociais e educação. Para elas, a produção científica da área caracteriza-se pela valorização da ação coletiva, seja nos trabalhos que tematizam o significado dos movimentos sociais, seja naqueles que analisam experiências pontuais. Salientam que as investigações dão ênfase temporal à primeira metade da década de 1980, quando as transformações de ordem socioeconômica operaram mais fortemente, ao lado das mudanças políticas. De acordo com as autoras, os trabalhos analisados demonstram que os movimentos populares são apresentados “como configuração de uma nova relação social, de uma nova visão de mundo e de uma nova percepção

da realidade” (PERES, STEPHANOU, 1994, p. 150). Por fim, as autoras mencionam que as análises apontam que a sociedade e o Estado mudaram, tal qual os movimentos sociais.

Na 17ª Reunião da ANPEd (1994), os trabalhos do GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos foram agrupados em quatro eixos temáticos, quais sejam: 1) Ação coletiva, identidade e interação; 2) Movimentos sociais e práticas educativas; 3) Movimentos sociais e lutas populares; e 4) Escola – um processo de construção social. O número médio de participantes no GT girou em torno de 40 pesquisadores. Nessa época o GT tinha um grupo fixo de 20 pesquisadores.

No momento de avaliação das atividades do GT 03, foi sugerida a realização de reuniões regionais, anteriores à ANPEd, ampliando os espaços de discussão das questões metodológicas para possibilitar maior rigor nos debates. A proposta foi efetivada com a realização das ANPEds Regionais.

Nessa mesma reunião, ficou programada para maio de 1995 a efetivação de um intercâmbio de pesquisadores, a se realizar em Florianópolis, sobre tema que permitisse discutir “Movimentos Sociais, especificidades da escola e suas lutas”. Acordou-se também que, durante o intercâmbio, seria oportunizada uma visita a áreas de assentamento do MST. Foi eleita para coordenar o GT do biênio seguinte a professora Marília Pontes Spósito (USP).

Nota-se que essa reunião teve expressividade em dois campos: diversidade de temáticas e ampliação do número de universidades presentes no GT 03. Observa-se que a modificação do objeto de estudo do GT para Movimentos Sociais e Educação agregou pesquisadores de diversas temáticas e segmentos sociais. Aliou-se a esse fato um terceiro elemento: a diversidade teórica na análise das problemáticas de pesquisa. As análises oscilaram entre a perspectiva marxista e a perspectiva da ação social. Os trabalhos revelaram categorias como juventude, identidade, ação coletiva, prática educativa, mediadores nos movimentos sociais, entre outras. Segmentos sociais como movimento negro, indígena e MST começaram a obter maior expressividade no GT.

A vertente dos novos movimentos sociais ganhou força no GT. A que se deveu essa evidência? À diversidade dos movimentos sociais na sociedade, ultrapassando os limites/classificação de classe? À crise do marxismo? À força da ideologia neoliberal que adentrava ao país? À abertura política que colocava em discussão práticas coletivas e o processo de construção de relações democráticas?

Na 18ª Reunião da ANPEd (1995), as atividades do GT foram encerradas com um debate sobre *Perspectivas de Investigação e Definição de Novas Temáticas nos Estudos sobre Movimentos Sociais e Educação*, que contou com a participação

dos professores Nilton Bueno Fischer e Maria Julieta Calazans, como convidados, sob a coordenação de Marília Pontes Spósito, coordenadora do GT.

No ano de 1997, foi realizada a 20ª Reunião Anual. No GT foi apresentado o minicurso intitulado *Movimentos Étnicos, Teorias e Educação*, por Luís Alberto Oliveira Gonçalves. O autor inspirou-se em Teorias da Ação para discutir ação coletiva e processos educativos voltados à educação e etnias. Dentre suas análises, postula que

o movimento negro é um ator coletivo dividido. De um lado, ele busca alianças com os chamados setores progressistas (partidos, sindicatos), reforçando o caráter instrumental de suas organizações. De outro, ele evoca a tradição afro-brasileira para resistir contra as formas de dominação cultural do mundo moderno. Esses dois lados, em conflito permanente, nem sempre encontram mediações adequadas (GONÇALVES, 1998, p. 36).

Ilse Scherer-Warren (1998, p. 22) afirma que

Os movimentos sociais contemporâneos podem ser definidos como redes sociais complexas que conectam, simbólica e solidaristicamente, sujeitos e atores coletivos, cujas identidades vão se construindo num processo dialógico de identificações éticas e culturais, intercâmbios, negociações, definição de campos de conflitos e de resistência aos adversários e aos mecanismos de exclusão sistêmica na globalização.

A Revista Brasileira de Educação trouxe, em seus números 5 e 6, em 1997, um conjunto de artigos problematizando a “Juventude e contemporaneidade”, organizado por Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Spósito.

Spósito (1997, p. 15, grifo nosso) afirma que

os trabalhos mais recentes na área da Educação, a partir de meados dos anos 90, *tendem a incorporar categorias sociológicas e parecem acenar com novas perspectivas*. Talvez estejam sendo criadas as condições para um diálogo mais fecundo e promissor com os cientistas sociais interessados no tema, de modo a se constituir uma área sólida de investigação em torno dos estudos sobre juventude no Brasil.

No GT, os trabalhos apresentados em 1997 versaram sobre espaço político urbano; políticas de atendimento à infância; subjetividade e militância;

educação e ONG; movimentos sociais do campo; movimento negro; educação feminina; educação e direitos humanos; educação escolar indígena; e educação ambiental.

Na 23ª Reunião da ANPED (2000), o GT contou com trabalhos que abordaram: mulheres; gênero e raça; juventude e práticas sociais; movimentos indígenas; educação e democracia; movimento ecológico e corpo. Na referida reunião, foi apresentado o trabalho encomendado à Roseli Salete Caldart (2000), intitulado “A Pedagogia da Luta pela Terra: o movimento social como princípio educativo”. A pesquisa veio a fortalecer o debate acerca do movimento social como princípio educativo e destacar que a pedagogia da luta pela terra não se resume à educação escolar, mas sim à prática social coletiva.

Revelaram-se dois polos temáticos no GT: 1) questões de juventude e gênero; 2) movimentos sociais do campo, com ênfase à categoria sem-terra e indígena.

Como compreender o movimento social nessa diversidade categórica? 1) Pela possibilidade de diálogo entre matrizes teóricas diferentes na compreensão da realidade? 2) Pela dicotomia entre a vertente marxista na análise do movimento social, representada por Eric Hobsbawn, Edward Thompson e Karl Marx, e a vertente dos novos movimentos sociais, cujos expoentes são Touraine e Melucci?

Houve dois aspectos que foram comuns nas investigações: análise de práticas coletivas e realização de trabalho empírico. A análise da dinâmica societária marcou o percurso do GT e a todo o momento as manifestações coletivas estiveram presentes nas inquietações acadêmicas trazidas para o grupo.

Na 24ª Reunião (2011) foram apresentados trabalhos versando sobre as temáticas: movimento dos direitos humanos, conflitos socioambientais, movimento negro, associações juvenis, movimentos de surdos, Movimento Sem Terra (MST), movimento de professores. Na ocasião, foram apresentados dois trabalhos encomendados: “Juventude, Pesquisa e Educação”, de Marília Pontes Spósito (2001), e “Professores e Professoras: identidades e ações coletivas em construção”, de Cláudia Vianna. Reafirmou-se a presença da categoria juventude como integrante forte dos debates no GT.

Em 2002, na 25ª Reunião, foram apresentados trabalhos versando sobre: evasão e exclusão escolar; jovem como sujeito social; violência escolar; formação profissional nos movimentos sociais; saberes em movimento; escola indígena; trabalho pedagógico no MST, e assembleias escolares. Notou-se, então, a diversidade de sujeitos coletivos que têm as suas práticas analisadas no GT, entre novos e velhos movimentos sociais.

Para Scherer-Warren (1993, p. 67-68),

a diferenciação entre os velhos e os novos movimentos sociais pode ser encontrada nas formas de suas organizações e de encaminhamento de suas lutas [...] o que há de inovador é a luta pela ampliação do espaço da cidadania, incluindo-se aí a busca de modificação das relações sociais cotidianas.

Em 2003, na 26ª Reunião, foram apresentados trabalhos sobre os temas: movimento gay; movimento dos pequenos agricultores; exclusão escolar; educação em assentamentos; movimentos sociais urbanos; jovens estudantes; relação escola e comunidade; esfera pública e trabalhadores rurais. A articulação entre as Ciências Sociais e a Educação fica cada vez mais nítida nos trabalhos do GT, o que acaba por ser uma das marcas de seu percurso e de sua identidade, expressando a riqueza teórica trazida para a análise da dinâmica societária.

A 26ª Reunião contou com o trabalho elaborado por Marília Pontes Spósito e Paulo Cesar Rodrigues Carrano (2003), cujo título é “Os jovens na relação sociedade-Estado: entre ‘problemas sociais’ e concepções ampliadas de direitos?”.

De grupo centrado na análise da educação rural, o GT caminhou para investigações sobre os movimentos sociais do campo. Na última década, vem dando atenção a categorias das Ciências Sociais, como sociedade civil, relação sociedade e Estado, esfera pública e direitos. E a relação com a Educação? Parece direcionada à análise das práticas educativas coletivas não escolares. Mas, ao mesmo tempo, questões relacionadas à escola e à diversidade socio-cultural estão presentes no GT, bem como as investigações que articulam demanda/luta social e construção de política pública.

Em 2004 e 2005, nas 27ª e 28ª Reuniões, foram apresentados trabalhos sobre: cultura e educação; política pública de juventude; movimento gay; educação indígena; estratégias educativas de jovens mulheres; movimentos sociais de surdos; inclusão social para jovens pobres; relações entre juventude e educação; ação coletiva e identidade; direitos da criança e do adolescente; Educação do Campo; movimentos educativos emancipatórios, entre outros temas.

Reitera-se nas reuniões a presença de diferentes segmentos sociais nas investigações educacionais. Constata-se que as categorias sociológicas são fundamentais na análise da educação articulada ao movimento social. Os trabalhos sobre juventude e sobre Educação do Campo têm espaço ampliado no GT. Na 29ª Reunião, em 2006, foi realizada uma sessão especial intitulada *Educação do Campo: demandas sociais e desafios políticos*, cujos expositores foram

Jean Pierre Leroy, da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE); Miguel Arroyo, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Antonio Munarim, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e Edla de Araújo Soares, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Novamente em 2006, o GT contou com trabalhos relativos a: escola e juventude; movimento gay; movimento por escola e saúde; movimentos sociais e educação popular; educação do campo; movimento indígena; escolarização de jovens, entre outros. Ainda foi realizado o minicurso intitulado *Educação dos Povos que Vivem no Campo*, conduzido por Antonio Munarim (UFSC), Lourdes Helena Silva (Universidade Federal de Viçosa — UFV) e Maria Isabel Antunes Rocha (UFMG).

Na 31ª Reunião (2008), foram problematizados os temas: jovens em medida socioeducativa; formação de educadores indígenas; educação do campo; infância e cidade; movimento hip-hop; educação e movimentos sociais; movimento de economia solidária, entre outros. Nessa reunião foi realizado o minicurso intitulado *Educação do Campo*, ministrado por Roseli Salete Caldart. Os principais pontos tratados no debate foram: diferença entre educação rural e educação do campo, caracterização da educação do campo, experiências em educação do campo, construção de políticas públicas e a tensão entre a sociedade organizada e o Estado.

No ano de 2009, durante a 32ª Reunião, o GT 03 contou com trabalhos que deram atenção a dois conjuntos temáticos: educação do campo e juventude. Também foi apresentado trabalho encomendado, de nossa autoria, sobre o percurso do GT 03 na ANPEd. Houve um momento avaliativo do GT e, ao final da Reunião, decidiu-se pela mudança de nome de “Movimentos Sociais e Educação” para “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos”, com o intuito de dar visibilidade às categorias sociais que estão nas investigações do GT e aos processos educativos formais e não formais, que também são expostos nas comunicações do referido grupo.

Na 33ª Reunião, sob nova denominação, o GT contou com um trabalho articulado com outros GTs, que teve o propósito de problematizar “Movimentos sociais, diversidades e políticas educativas”, e um trabalho encomendado, que foi exposto por Maria da Glória Gohn, sobre “Movimentos sociais na contemporaneidade”. A atenção foi voltada para o conceito de movimento social e as configurações dos movimentos atuais no Brasil.

Com a mudança do nome do GT ampliaram-se as possibilidades de discussões, ou seja, novos temas foram acolhidos e os debates estavam permeados por novas abordagens. No entanto, continuaram em pauta os temas presentes

desde o início do GT, como foi o caso dos movimentos sociais no campo. Na 34ª Reunião, realizada em Caxambu-MG, em 2011, isso ficou evidente diante da quantidade de trabalhos que versavam sobre a temática. Porém, nesse momento, as discussões apareceram com novos enfoques que estabeleceram outras relações, quando conectaram Educação do Campo e Educação Infantil; Juventudes e Educação Especial; formação de educadores do campo; movimentos sociais e universidade, além de movimento social e Estado, tema já bastante discutido no GT. As discussões do grupo foram contempladas na Sessão Especial: Direitos Humanos, Sujeitos e Movimentos Sociais: educação do campo, quilombola, ambiental e relações de gênero, organizada com a participação do GT. Os palestrantes convidados foram os seguintes: Miguel Arroyo (UFMG), Maria do Rosário Nunes (Secretária dos Direitos Humanos da Presidência da República) e Michele Sato (Universidade Federal de Mato Grosso — UFMT).

Em 2012, na 35ª Reunião, realizada em Porto de Galinhas-PE, foi apresentado, no GT, um trabalho encomendado, intitulado *Relações entre Estado e Movimentos Sociais na Produção de Políticas Públicas, Relações de Gênero e Diversidade Sexual*, pela Profª. Drª. Claudia Vianna, da Universidade de São Paulo (USP). Esse enfoque atendeu as necessidades surgidas com a ampliação das demandas trazidas pelos participantes do GT e as novas temáticas que enfocavam as ações dos sujeitos sociais. Nessa reunião, entre os trabalhos apresentados, merecem destaque o tema das juventudes (novas gerações de jovens universitários; juventudes entre tradição e inovações; demandas educacionais dos jovens brasileiros). Também aparecem em menor número trabalhos sobre educação e etnia e movimentos sociais e meio ambiente. Outro espaço de debate dos movimentos sociais foi a Sessão Especial intitulada *Produção do Conhecimento pelos Movimentos Sociais, Ações Coletivas e Sustentabilidade: pedagogia e práticas emancipatórias*, organizada pelo GT em parceria com outros grupos de trabalho. A mesa contou com a presença dos seguintes conferencistas: Joyce Elaine King (Georgia State University/EUA), Marina Reidel (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS) e Carlos Walter Porto Gonçalves (Universidade Federal Fluminense — UFF).

As discussões acerca da Educação do Campo estiveram presentes no GT, como vimos no seu percurso histórico. Com diversas abordagens, essas discussões expressaram as preocupações dos pesquisadores com os povos do campo. Na 36ª Reunião do GT, em Goiânia-GO, em 2013, essa discussão foi enfatizada em um trabalho encomendado, intitulado *Juventudes no/do campo*, e realizado pela Profª. Drª. Elisa Guaraná de Castro (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ). Retomando os trabalhos apresentados na referida

reunião, podemos observar que os enfoques refletiam o momento presente na sociedade e a necessidade de aprofundar as discussões dos movimentos sociais relacionados à temática das juventudes; Educação do Campo; Educação dos Povos Indígenas; Educação não Escolar; diversidade e políticas públicas, entre outras. O GT participou na organização de uma Sessão Especial, intitulada *Movimentos Sociais, Políticas Públicas e o Reconhecimento do Direito à Diversidade/Diferença*, com a presença dos palestrantes: Graciela Alonso (Universidad Nacional de Comahue/Argentina), Tatiana Lionço (Centro Universitário de Brasília — UniCEUB) e Alecsandro José Prudêncio Ratts (Universidade Federal de Goiás — UFG).

Essas demandas perpassam os trabalhos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa que atuam em universidades, nas diversas regiões do país. As temáticas emergentes são acolhidas nos debates dos movimentos sociais e apresentadas nas discussões como desafios para a leitura dos embates que se travam na sociedade diariamente.

Cabe ressaltar, ainda, que, no percurso do GT Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, são revelados pesquisadores com as suas obras, que se tornam referenciais teóricos dos trabalhos apresentados. É o caso de autores como Miguel Arroyo, Juarez Dayrell, Maria da Glória Gohn, Maria Julieta Calazans, Maria Malta Campos, Maria Nobre Damasceno, Marília Spósito e Nilton Bueno Fischer. Alguns autores e teóricos têm presença marcante no percurso do GT, como Alberto Melucci, Alain Touraine, Antonio Gramsci, Edward Paul Thompson, José de Souza Martins, Karl Marx, Raymond Williams, entre outros. Pelos autores e teóricos, tem-se a noção da diversidade teórica que o GT agrega.

Seria, então, a investigação sobre movimentos sociais e educação marcada pela *pluralidade teórica*? Ou pode-se dizer que, embora existam diferentes referenciais teóricos, as relações sociais analisadas são assentadas nas categorias e conceitos como contradição, classe social e prática social, que marcam a sociedade brasileira, que dão expressividade à exploração, exclusão e desigualdade social?

3 Movimentos Sociais e Educação: problemáticas e referenciais teóricos

Algumas questões serviram de fio condutor nas observações dos trabalhos apresentados no grupo de trabalho Movimentos Sociais e Educação, quais sejam:

estamos consolidando bases teóricas sólidas nos Movimentos Sociais? O que os trabalhos têm em comum? Como os Movimentos Sociais estão acontecendo hoje?

A análise da produção do GT revela a diversidade das temáticas reunidas em torno dos Movimentos Sociais. Os movimentos sociais emergiram no contexto social e político brasileiro com uma forte capacidade organizativa e mobilizadora. Esses movimentos se multiplicaram pelo país, ampliando direitos, buscando novas formas de luta política. A construção de políticas públicas passou a ser uma bandeira nos movimentos sociais e adentrou a pesquisa educacional em várias frentes, como a juventude, a educação do campo, os indígenas, o movimento gay, as pessoas com necessidades educativas especiais, entre outros temas, categorias sociais e sujeitos coletivos.

Os movimentos sociais foram discutidos no grupo, nas várias formas em que emergiam na sociedade pós-ditadura. A partir da década de 1970, despontaram movimentos que apresentaram novas exigências nos referenciais de análise. As representações culturais de raça, gênero e etnicidade conquistaram espaço nas discussões, apontando a emergência do debate dos *novos movimentos sociais* trazidos por pesquisadores que adotavam, em seu referencial teórico, autores como Alberto Melucci, Alain Touraine, Maria da Glória Gohn, Ilse Scherer-Warren, entre outros.

Para Touraine (1989, p. 182), o movimento social refere-se a “um conflito social que opõe formas sociais contrárias de utilização dos recursos e dos valores culturais, sejam estes da ordem do conhecimento, da economia ou da ética”. Para o autor, existem duas ordens complementares de movimentos sociais, quais sejam: “os que se situam num tipo de sociedade, por exemplo, a sociedade industrial, e os que põem em causa o modo de passagem de uma sociedade à outra, a gestão do desenvolvimento” (TOURAINÉ, 1989, p. 182). E acrescenta:

o principal problema é saber como podem constituir-se movimentos coletivos de importância central, indo além da defesa de interesses particulares e afirmando a capacidade de uma categoria específica para intervir na formação de políticas gerais de organização ou de transformação da vida social (TOURAINÉ, 1989, p. 182).

Melucci (2001, p. 33) entende que “um movimento social é um objeto construído pela análise e não coincide com as formas empíricas da ação. Nenhum fenômeno de ação coletiva pode ser assumido na sua globalidade, porque não expressa nunca uma linguagem unívoca”. Ele compreende que os

movimentos sociais podem revelar três tipos de condutas: movimento reivindicativo, movimento político e movimento antagonista (MELUCCI, 2001). Pode-se inferir que, na educação, esses três tipos de condutas são investigadas, tomando como referência sujeitos coletivos diversos, no cenário cultural, econômico, político e social.

O referido autor indica cinco princípios para a análise de movimentos sociais: 1) um movimento social não é a resposta a uma crise, mas a expressão de um conflito; 2) um movimento social é uma ação coletiva cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica a ruptura dos limites de compatibilidade do sistema ao qual a ação se refere; 3) o campo analítico da ação de um movimento social depende do sistema de relações no qual tal ação coletiva se situa e à qual se refere; 4) todo movimento concreto contém sempre uma pluralidade de significados analíticos; 5) cada movimento é um sistema de ação (MELUCCI, 2001).

Outros autores que estudam movimentos sociais e que ganharam espaço como referenciais teóricos na pesquisa educacional são Evelina Dagnino e Ilse Scherer-Warren. A primeira tem discutido a ampliação do espaço público em face da organização da sociedade civil. A segunda tem trazido contribuições para se pensar *redes de movimentos sociais* e a multidimensionalidade na análise dos movimentos sociais. Para essa autora, “os movimentos sociais são formas de ações coletivas reativas aos contextos histórico-sociais nos quais estão inseridos” (SCHERER-WARREN, 1999, p. 14-15). Essas reações, segundo a autora, podem ser de denúncia, protesto, cooperação, parcerias, construção de uma utopia de transformação etc.

ante a multiplicidade e complexidade de cenários nos quais os movimentos sociais se organizam, torna-se cada vez mais relevante a dialeticidade entre práticas políticas e práticas cognitivas. De fato, os movimentos sociais libertários, proponentes de projetos civilizatórios democráticos, sensíveis à diversidade cultural e à justiça social, fortalecem-se socialmente à medida que conectam dialeticamente as seguintes dimensões das representações e práticas sociais: as culturas e a ética; o conhecimento reflexivo da ciência; as possibilidades políticas de transformação; o compromisso com o coletivo e construção de uma esfera pública democrática (SCHERER-WARREN, 1999, p. 16).

Entende-se que as reflexões da autora são pertinentes para a análise no campo educacional, justamente porque defende que a ciência deve considerar a heterogeneidade do social, a complexidade dos processos sociais, a composição

de forças sociais e políticas, os projetos dos múltiplos movimentos sociais etc. Se a ciência não considerar tal realidade, “corre perigo de se reduzir ao mero tecnicismo, e não contribuir para a reflexividade dos sujeitos sociais” (SCHERER-WARREN, 1999, p. 16-17).

O que se observa na pesquisa educacional é uma identidade marcada pela diversidade. São pesquisadores de diferentes áreas das Ciências Humanas que se interessam pela investigação sobre movimentos sociais e educação. Se em um primeiro momento pode parecer que a diversidade fragmenta o debate do movimento social como luta política, em um segundo momento, a investigação se aproxima do que diz Scherer-Warren (1999), ou seja, não ignora o movimento da sociedade, a sua complexidade. É por isso que inúmeros temas, problemas e referenciais teóricos *novos* encontram *aconchego teórico e dialogicidade* no GT Movimentos Sociais e Educação da ANPEd.

A produção científica apresenta-se conectada à empiria, com o trabalho de campo que exige vigilância epistemológica, para não confundir reflexão com inserção.

São investigações com vínculos diretos com demandas emergentes de grupos sociais. Pesquisas de temas *emergentes* e com explicitação de metodologias que asseguravam a relação reflexiva com as práticas sociais analisadas. Conceitos aglutinadores dos temas emergentes e que estiveram presentes nos trabalhos dos últimos anos são: movimento social, movimentos juvenis, ação coletiva, espaço público, esfera pública, políticas públicas e prática educativa.

No GT 03 se consolida uma *base teórica dos movimentos sociais assentada na reflexão da prática social em suas múltiplas faces*. Todos os trabalhos, de alguma maneira, analisam as relações sociais que denunciam, que demandam e que propõem uma prática educativa democrática, transformadora e emancipatória.

Como os movimentos sociais estão acontecendo na atualidade? Os estudos demonstram dois caminhos: o primeiro é o da *singularidade* dos movimentos sociais, cuja característica é dada pela sua identidade — seja de gênero, raça, etnia, trabalhadores, opção sexual, necessidade educativa especial etc. O segundo é o da *rede ou coletivos* de movimentos sociais, a exemplo das lutas do campo, com a educação do campo, fruto da articulação entre os povos do campo. A Via Campesina, o Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis, a Parada da Diversidade, as Políticas de Juventude, entre outros temas, carregam a marca da rede de movimentos e da interface, seja governamental ou mesmo interministerial, no desenvolvimento de políticas públicas demandadas por movimentos sociais.

Alguns exemplares de categorias e segmentos sociais presentes nos estudos sobre movimentos sociais são apresentados a seguir. Identidade, por exemplo, é um conceito presente na análise de diferentes coletivos, tais como Movimento Gay, Movimento de Surdos, Movimento Ecológico, Movimento de Luta pela Terra e Juventude.

Sobre o Movimento Gay, Anderson Ferrari (2004) desenvolveu o estudo ‘Você não sabe ainda como eu vim para o MGM (Movimento Gay de Minas)?’ Educação e construção de identidades homossexuais: adolescentes no Movimento Gay”. Para o autor,

problematizar a inserção dos adolescentes nos grupos gays e discutir as ações pensadas por esses grupos para essa faixa etária é, a um só tempo, trazer para reflexão a construção das identidades homossexuais e a manutenção, a continuidade e a revitalização dos grupos. Unindo esses aspectos, está a produção dos discursos e imagens da homossexualidade, em um processo de educação que envolve a transformação dos indivíduos que estão construindo suas identidades como homossexuais e a mudança das imagens dos homossexuais presentes na escola, local de ação dos projetos dos grupos. Através dos discursos produzidos pelos grupos, os adolescentes têm a oportunidade de construir suas identidades, o que envolve um conjunto de representações do eu e do outro, em que o adolescente percebe-se como igual e diferente dos outros, unindo experiência individual e vida social (FERRARI, 2004, p.14).

Para o pesquisador, a política das identidades contribui para um melhor entendimento dos movimentos sociais, visto que ela diz e serve para entender a ação coletiva que organiza os movimentos (FERRARI, 2004).

Ele salienta que

o trabalho dos grupos busca interferir no sistema de poder, mas também se direciona para uma redefinição da cultura, visto que não parece possível uma discussão sobre as homossexualidades que não passe por uma discussão sobre cultura (FERRARI, 2004, p. 15).

Anderson Ferrari (2003) havia problematizado a luta do movimento gay como espaço educativo, à luz dos estudos de Foucault sobre liberdade futura, fazendo contrapontos com Richard Senett sobre o paradoxo da visibilidade. Para Ferrari (2004, p. 8),

a luta do movimento gay se articula em torno do grande problema da nossa sociedade, ou seja, uma vida pessoal desmedida e um interesse pela vida pública esvaziada. Na verdade, a luta é por uma união entre vida privada e pública, capaz de entender a relação existente entre elas, direcionando o interesse para questões públicas, entendendo-as como políticas e que dizem respeito a um universo de relações sociais. O movimento gay luta por inserir o entendimento da homossexualidade numa perspectiva política e não exclusivamente social e sexual. O desafio, portanto, é associar as discussões do campo privado com o público.

O autor fundamenta-se em conceitos de Boaventura de Sousa Santos, como “ciência multicultural”, que se constitui como uma das novas formas de conhecimento e formas de poder. Para Ferrari (2003, p. 7)

Os movimentos gays como espaços educativos nos fazem ter mais atenção para as realidades plurais que compõem a quantidade indeterminada de práticas sociais, culturais e políticas. Trabalhando com novas formas de conhecimento, o movimento gay pode ser entendido como movimento emancipatório, já que parte de um passado que nos prende a formas discriminatórias e excludentes.

A respeito do Movimento de Surdos, Madalena Klein (2001) apresentou trabalho com ênfase na construção do surdo trabalhador. Para ela,

um dos principais fatores de reunião das pessoas surdas é a Língua de Sinais, através da qual eles encontram oportunidades de compartilhar suas experiências e seus sonhos, e também um espaço de reafirmação da luta pelo direito ao uso dessa língua. Mas as questões discutidas pelos movimentos surdos se ampliam e diversificam, segundo suas realidades locais e nacionais (KLEIN, 2001, p. 1-2).

Os movimentos ecológicos e a educação ambiental foram estudados por Leandro Belinaso Guimarães (2001). Para o pesquisador,

nos anos noventa posso dizer que inúmeras ações intituladas como sendo educação ambiental apresentam uma intencionalidade conscientizadora. Não é mais o espírito de contestação e luta social imprimido nos anos setenta que está em jogo nos anos noventa. Há, desde os anos oitenta, um processo de

institucionalização dos movimentos ecológicos, de vinculação política mais acentuada e marcada, de surgimento de ações no campo jurídico, entre outras características que merecem ser exploradas e diferenciadas em relação aos anos setenta demonstrando as rupturas históricas entre estes momentos. No entanto, me interessa apresentar, aqui, o processo educativo de individualização, ou seja, de apelo à consciência, que continua em operação nos *movimentos* por educação ambiental contemporâneos. Assim, passo a compor duas *cenas* que me ajudam nesse exercício (GUIMARÃES, 2001, p. 7).

Ao tratar da luta pela subjetividade como resistência à individuação, o autor faz contrapontos entre o pensamento de Roseli Caldart, Félix Guattari e Gilles Deleuze. Na perspectiva de Caldart (*apud* GUIMARÃES, 2001, p. 9-10),

os movimentos sociais são vistos como “sujeitos pedagógicos”, como constituidores de princípios educativos. Nesse sentido, podem ser vistos como formadores de sujeitos, como desencadeadores de processos de subjetivação concebidos, no caso do Movimento Sem Terra (MST), na própria luta social. Nessa visão, há uma ação educativa criadora de solidariedade, concebida e vivida no fato de estar em movimento.

Na perspectiva de Guattari e Deleuze (*apud* GUIMARÃES, 2001, p. 9-10),

os processos de subjetivação nos provocam à criação de resistências aos processos de individuação e, nesse sentido, de não articulação entre os registros do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana [...]. A força que moveu a elaboração deste trabalho, talvez tenha sido uma ansiedade pela construção de ações educativo-ambientais que estejam pautadas em uma luta de criação de resistências aos processos de atomização e individuação, em jogo na conformação de subjetividades capitalísticas.

O que se busca é compreender a ação humana por meio da análise dos coletivos e do sujeito social, bem como por meio da análise do indivíduo e dos processos de subjetivação, que também são criadores de resistência.

No que diz respeito aos movimentos sociais do campo, sempre estiveram na pauta do GT, tanto com articulações com a educação no meio rural como com a vinculação com as ações do MST nos anos de 1990. O MST foi analisado de diferentes perspectivas, a começar pela origem, princípios, formas de ação, simbologia, cooperação, escolas nos assentamentos etc.

Na continuidade, os estudos sobre educação no MST conquistaram espaço em inúmeros congressos, entre eles no GT 03 da ANPED. E, constantemente são apresentados trabalhos sobre educação nos assentamentos, educação e movimentos sociais como Via Campesina, MST, Movimento dos Atingidos por Barragens etc. E, mais recentemente, surgem os primeiros estudos vinculados à educação do campo, tendo como marco o trabalho exposto na 23ª Reunião por Roseli Caldart (2000), que apresentou o trabalho encomendado sobre *A Pedagogia da Luta pela Terra: o movimento social como princípio educativo*. Para a autora, o MST possui características que o distinguem de outros movimentos sociais de trabalhadores, quais sejam:

1ª) *A radicalidade do seu jeito de fazer a luta e os sujeitos que ela envolve*. O MST reafirmou a ocupação do latifúndio como a principal forma de luta pela terra, e a mobilização em massa dos sem-terra como o jeito de fazê-la. Isto quer dizer que explicita nas próprias ações de luta o que contesta, (enquanto prática e enquanto valor) e que sujeitos pretende trazer de volta à cena social em nosso país.

2ª) *A multiplicidade de dimensões em que atua*. O MST tem na luta pela terra seu eixo central e característico, mas as próprias escolhas que fez historicamente sobre o jeito de conduzir sua luta específica, (uma delas a de que a luta seria feita por famílias inteiras) acabaram levando o Movimento a desenvolver uma série de outras lutas sociais combinadas. Estas lutas, bem como o trabalho cotidiano em torno do que em torno do que são suas metas, e que envolvem questões relacionadas à produção, à educação, à saúde, à cultura, aos direitos humanos..., se ampliam à medida que se aprofunda o próprio processo de humanização de seus sujeitos, que se reconhecem cada vez mais como sujeitos de direitos, direitos de uma humanidade plena.

3ª) *A combinação de formatos organizativos diversos*. Exatamente para dar conta dos seus objetivos e das diversas dimensões de sua luta, o MST acabou construindo um tipo de organização que mistura a versatilidade de um movimento social onde *entra todo mundo o tempo todo*, com um xadrez de relações sociais e organizacionais próprias, quase de uma instituição social, que se pretende flexível mas duradoura. Daí a lógica de uma verdadeira empresa social, convivendo com a irreverência de um movimento permanente e imprevisível. Os estudos de movimentos sociais de modo geral têm dificuldade de enquadrar o MST em suas classificações mais tradicionais.

O MST tem resolvido este problema criando uma denominação para si próprio: uma *organização social de massas*, em que a combinação de características contraditórias se coloca exatamente como um dos pilares de sua identidade.

4ª) A capacidade que vem construindo de universalizar, ou de tornar da sociedade como um todo, uma bandeira de luta que nasce de um grupo social específico e de seus interesses sociais imediatos. O lema Reforma Agrária uma luta de todos, trabalhado pelo MST especialmente a partir do seu III Congresso Nacional em 1995, sintetiza um passo muito importante na própria definição da identidade Sem Terra, que ao buscar educar a sociedade para que reconheça a Reforma Agrária como uma luta não apenas dos trabalhadores e das trabalhadoras da terra, também se educa para assumir bandeiras de luta cada vez mais amplas. O processo de construção desta característica tem levado a uma identificação cada vez maior das maiorias excluídas, bem como de outros sujeitos que com elas se identificam politicamente, com os Sem Terra e com o MST (CALDART, 2000, p. 4-5, grifo da autora).

Verifica-se, portanto, que o segmento movimento social do campo tem, tradicionalmente, estado presente nas reflexões do grupo. No início da década de 1990, foram expostos muitos trabalhos sobre identidade política, organização política, cooperação e processos educativos do MST. Articulações com o conceito de juventude são feitas quando análises sobre educação de jovens e adultos, juventude rural e programas vinculados aos jovens são objetos de investigação.

Juventude, como construção social, vem sendo analisada por autores como Marília Spósito, Juarez Dayrell, Mônica Peregrino, Paulo Nogueira, Paulo Carrano, entre outros. Spósito (2001, p. 20) afirma que

o conjunto da produção discente sobre o jovem, em geral, procurou estabelecer uma compreensão de sua condição a partir, sobretudo, de opiniões emitidas por esse sujeito nas situações que marcavam sua experiência, principalmente a escolar, tendo sido essa instituição o ponto de partida da maioria das pesquisas. Mas uma área de estudos sobre juventude, que privilegie os jovens na condição de sujeitos, é mais do que o levantamento de suas opiniões. Assim, apesar do volume significativo de teses e dissertações, pode-se afirmar que ainda há um desconhecimento sobre a condição juvenil na sociedade brasileira, marcada por recortes intensos nas desigualdades

sociais, culturais e étnicas que oferecem para pesquisa a realidade plural da juventude.

Mariana Camacho e Denise Cordeiro Terra (2004) apresentaram um trabalho intitulado “Política Pública de Juventude na Região Metropolitana do Rio de Janeiro: que política?”, no qual entendem que

as discussões sobre a juventude e o poder local colocam em foco o tecido das relações entre a esfera pública e a sociedade civil. Nos anos 90 intensificou-se na esfera pública o debate sobre o jovem na sociedade, ou seja, do aparecimento do ator jovem, das novas formas de interlocução do jovem com o poder público, das políticas públicas dirigidas ao jovem, sobre o urbano como espaço regido pelo valor de ser jovem, da fruição, do espaço urbano insurgente, que é dominado pela ótica dos bens de consumo do capital (CAMACHO; TERRA, 2004, p. 1).

Para as autoras, “a juventude é uma construção social e histórica, mas a condição juvenil no Brasil de hoje traduz os diferentes percursos vividos pelos jovens a partir de diversos recortes: classe, gênero, etnia, entre outros” (CAMACHO; TERRA, 2004, p. 2).

No trabalho encomendado, intitulado “Os jovens na relação sociedade-Estado: entre ‘problemas sociais’ e concepções ampliadas de direitos”, produzido por Spósito e Carrano (2003, p. 2), fica explícita uma reflexão necessária sobre o conceito de jovem e juventude, a saber:

Não se objetiva percorrer todos os temas subjacentes à discussão dessa fase de vida. Tem sido recorrente a importância de se tomar a ideia de juventude em seu plural — juventudes —, em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os sujeitos. No entanto, parte dessa imprecisão parece decorrer da superposição indevida entre fase de vida e sujeitos concretos, aspectos que, por exemplo, para os estudiosos da infância não se superpõem, como afirma Attias-Donfut (1996). Infância e crianças são noções que exprimem estatutos teóricos diferentes, operação ainda não delimitada claramente pelos estudiosos da juventude, pois consideram jovens — sujeitos — e fase de vida — juventude — como categorias semelhantes.

Esta temática vem sendo acolhida no GT 03 há alguns anos. Desde o final dos anos 1990, as ações públicas destinadas aos jovens tornaram-se cada vez mais expressivas, provocando e sendo provocadas por iniciativas em diferentes esferas do governo e na sociedade civil brasileira.

A formação do GT tem se caracterizado pela participação de pesquisadores oriundos de todas as regiões do país. São apresentadas pesquisas que se originam de dissertações de mestrado e teses de doutorado de diversas instituições do país. Pode-se inferir desse conjunto de produções científicas grande heterogeneidade de ideias e de procedimentos metodológicos que permeiam os trabalhos e pôsteres que são apresentados e debatidos pelo grupo. Algo em comum nos trabalhos vinculados a movimentos sociais e educação é a dinâmica societária retratada por meio de entrevistas, observação, pesquisa participante, pesquisas colaborativas entre outras. Elas evidenciam as contradições vividas em experiências individuais e coletivas, formais e não formais.

4 Educação do Campo

Educação do Campo é uma das temáticas que tem estado presente em todas as reuniões do GT 03, desde o ano de 2000. Articulada ao conceito de movimento social, a Educação do Campo tem sido analisada desde problemáticas como a construção de políticas públicas, práticas educacionais emancipatórias, parcerias entre sociedade civil e governos, escolas públicas e sua aderência à lógica do capitalismo agrário ou sua vinculação com a concepção da Educação do Campo, o protagonismo dos movimentos sociais e as lutas por educação, entre outros. Juntamente com o tema Educação do Campo no contexto dos movimentos sociais, são analisados os processos educativos advindos dos programas governamentais criados a partir do movimento nacional da Educação do Campo. Também são analisados os sujeitos, tais como os diversos povos do campo, educandos, educadores, relação entre coletivos e governos, ao lado de temas como políticas e práticas educacionais nas escolas localizadas no campo e a necessidade de superação do paradigma tradicional de educação, escola e campo.

Inicialmente publicada em 2010, a pesquisa de Souza (2015)⁵ destacou a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007 e deu visibilidade às teses e dissertações que enfatizaram o MST e seus processos pedagógicos, bem como pesquisas que estudaram a educação do campo desde o olhar da política educacional e da prática pedagógica. Na versão atualizada da obra, Souza (2015) encontrou 806 trabalhos da área de educação, entre teses

⁵ A pesquisa é de 2010, mas foi atualizada em 2015, encontrando-se a 2ª edição no prelo.

e dissertações, que estudaram educação e movimentos sociais do campo e educação do campo.

Nos anos de 1990, vários trabalhos enfatizaram a educação no contexto do MST. Observa-se que a partir da primeira década do século XXI, os trabalhos dominantes, quando se trata de pensar o espaço rural, são aqueles vinculados ao conceito de educação do campo, sustentados nas reflexões de Arroyo, Caldart, Molina, Munarim, Ribeiro, entre outros. Trata-se de um conceito que surge no movimento de luta pela terra e que abrange diversas frentes na investigação educacional, tais como formação de professores, educação superior, currículo, educação básica, educação de jovens e adultos e política educacional, para citar alguns.

As reflexões no GT também enfocam movimentos indígenas por educação. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu novas formas de tratar a relação com os povos indígenas no país. No que diz respeito à educação, pode-se salientar algumas iniciativas relevantes quanto aos direitos indígenas, que asseguram políticas diferenciadas de atendimento educacional. A demanda por uma educação específica e diferenciada se articulou à luta pelo reconhecimento das culturas e identidades específicas, bem como à necessidade de transformação do Estado para garantir direitos a populações culturalmente distintas.

Nesse contexto, emergiram iniciativas de implantação de escolas e formação de professores indígenas em diferentes estados e municípios do país, tendo em vista condições de desigualdades educacionais vividas pelos povos indígenas em relação ao restante da sociedade brasileira.

Os estudos sobre a escola sempre estiveram presentes no GT. Inicialmente as produções versavam sobre a escola do campo, os processos de gestão da escola e a sua ampliação para as camadas populares.

Nos textos mais recentes, observa-se uma preocupação crescente com a escola como espaço de direitos. A instituição escolar é demandada como espaço de convivência dos sujeitos que lutam por constituírem suas identidades, afirmarem e ampliarem seus direitos, num contexto cultural e político habitado por discursos de permeabilidade e convivência. Simultaneamente, são vivenciadas práticas de simulação, ambiguidade e discriminação no espaço escolar (CAVALEIRO, 2006).

A reivindicação de uma escola específica e diferenciada, por parte dos movimentos sociais, acabou por revelar o esgotamento de um modelo uniformizado de escola pública para todos, como garantia de igualdade

de oportunidades para todos, independentemente de sua classe, etnia ou posição social (LEITE, 2005).

As interrogações que se fazem à escola pelos movimentos sociais se ampliam na direção da conquista dos direitos dos grupos marginalizados socialmente. As reflexões apontam para a necessidade de ampliação dos espaços da escola.

Vivemos em um momento na educação escolar brasileira no qual o acesso ao ensino fundamental está expandido, ainda que não totalizado, alcançando expressão no caminho da democratização da escolarização. No entanto, ao receber massivamente toda a diversidade social e cultural presente no país, as escolas têm apresentado e enfrentado limites de democratização no âmbito do convívio e da aprendizagem efetiva. Muitas vezes trata-se apenas de um encontro de diferentes, sem a necessária interlocução para a construção conjunta entre todos e todas. Põe-se, então, uma questão importante: “como identificar, conhecer e potencializar as práticas que beneficiam a construção de uma escola com e para todas e todos e como superar as práticas que impedem ou dificultam tal construção” (MELO, 2006, p. 4).

A temática dos movimentos de mulheres aparece com frequência nos textos examinados. Esses estudos ora analisam as relações formadas por grupos de mulheres idosas negras, de classe popular, marcadas pela exclusão social, ora refletem sobre a participação de jovens mulheres no movimento hip-hop.

São analisados os saberes produzidos pelas mulheres e o lugar destes no lento e contraditório processo de construção do protagonismo das mulheres nas formas de sobrevivência na sociedade.

As formas de lazer urbano e o espaço das mulheres nesses contextos também são discutidos com frequência, apontando o alargamento das conquistas das mulheres. Os processos identitários de pertencimento e exclusão, analisados nos discursos das alunas do ensino médio ou a trajetória das mulheres no ensino superior no Brasil também foram debatidos.

Verifica-se que a relação entre movimentos sociais e educação tem sido analisada de diferentes perspectivas teóricas e, que a mesma tem percorrido o caminho onde se destaca a categoria luta social e resistência, o que passa a ser um pressuposto para novas pesquisas que enfatizam programas e políticas educacionais que emergiram das demandas, enfrentamentos, proposições e experiências coletivas dos movimentos sociais.

Discutir a relação entre movimentos sociais e educação é tratar da dinâmica societária viva em suas contradições, subjetividades, representações sociais e luta de classes.

5 Desafios e perspectivas da pesquisa com Movimentos Sociais e Educação

Existem, ao menos, três perspectivas delineadas para a investigação educacional na área: 1) Continuar com o objeto voltado aos movimentos sociais de forma geral; 2) Ampliar as reflexões para ações coletivas, integrando novos segmentos sociais (sujeitos individuais e coletivos); 3) Intensificar a articulação entre os pesquisadores que estudam educação e movimentos sociais no Brasil, de modo a ampliar os debates. É sabido que, no Brasil, existem centenas de grupos de pesquisas registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que se dedicam a analisar ações coletivas e movimentos sociais de natureza diversa.

É hora de demarcar o território principal — articulação entre a educação e os movimentos sociais. Existem trabalhos que problematizam os movimentos sociais e esquecem-se da educação. Da mesma forma, existem pesquisas que enfatizam a escola pública à margem da dinâmica societária ou dos movimentos sociais que, de algum modo, interferem na escola.

O futuro da investigação educacional pede uma sistematização sobre o conceito de movimento social e educação, de modo a revelar a diversidade teórica. Não se trata de engessar o movimento social, mas de refinar as categorias que emergem da prática social dos sujeitos coletivos. É como afirma Arroyo (2006, p. 106): os movimentos sociais puxam na direção de “construir sujeitos de direito com consciência de direitos”. Ainda para o autor, os movimentos nos trazem outros avanços, como o de que “o direito à educação é inseparável, [pois] está emaranhado com a pluralidade de direitos humanos: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia, etc.” (ARROYO, 2006, p. 106).

Em síntese, há um movimento societário que produz educação escolar e não escolar, um movimento educativo que forma e transforma pessoas. E cabe à investigação educacional revelar tais estudos e as práticas sociais que desafiam as Ciências Humanas.

Referências

- ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, C. M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Ministério da Educação, 2006. p. 103-116. (Série NEAD Debate; 20).
- BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO — ANPEd. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, out. 1981.
- BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO — ANPEd. Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, mai. 1982.
- BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO — ANPEd. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, jan./mar, 1986a.
- BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO — ANPEd. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, abr./jun., 1986b.
- CALDART, R. S. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- CAMACHO, M.; TERRA, D. C. Política pública de juventude na região metropolitana do Rio de Janeiro: que política? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2004. p. 51-52.
- CAVALEIRO, M. C. A escola em movimento: feminilidades homossexuais, identidades, pertencimento e exclusão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT03-2589--Int.pdf. Acesso em: 10 ago. 2015.
- DAMASCENO, M. N. **Pedagogia do engajamento**: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: Editora da UFC, 1990.

FERRARI, A. Você não sabe ainda como eu vim para o MGM? Educação e construção de identidades homossexuais: adolescentes no movimento gay. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/GT03-2589--Int_0.pdf. Acesso em 10 ago. 2015.

FERRARI, A. Revisando o passado e construindo o presente: movimento gay como espaço educativo. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2003. Disponível em: <http://www.26reuniao.anped.org.br/trabalhos/andersonferrari.rtf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FERRARO, R. A. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Especial, n. 30, p. 47-69, set./out./nov./dez. 2005.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GONÇALVES, L. A. O. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 30-50, 1998.

GUIMARÃES, L. B. O apelo à consciência nos movimentos ecológicos e nos movimentos por educação ambiental. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt3>. Acesso em: 10 ago. 2015.

KLEIN, M. Movimentos surdos e os discursos sobre a surdez, educação e trabalho: a constituição do surdo trabalhador. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03_07.pdf. Acesso em: 10 ago. 2015.

LEITE, L. H. A. Podemos viver iguais e diferentes? Escola pública, movimentos sociais e cidadania. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2005. p. 1-17.

MACIEL, I. M.; MIRANDA, G. V.; ARROYO, M. G.; PAIXÃO, L. P.; SOARES, M. B.; LOPES, E. M. T. Em volta da mesa: uma conversa sobre grupos de trabalho, na FAE/UFG. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 148-154, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a12.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MELO, R. R. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-2096.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MELUCCI, A. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional da educação do campo no Brasil. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008.

PERES, E. T.; STEPHANOU, M. Os movimentos sociais e educação: a produção científica da ANPED de 1990 a 1993. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. especial, p. 147-158, 1994.

REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Professores e Professoras: identidades e ações coletivas em construção. 24. 2011, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2011. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>. Acesso em: 10 ago. 2015.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO — ANPEd, 11. Porto Alegre, ANPEd, v. 10, n. 2-3, abr./set. 1988. Tema: em direção às novas diretrizes e bases da educação nacional.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO — ANPEd, 12. São Paulo, ANPEd, v. 10, n. 1-2, jan./jun. 1989. Tema: lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: propostas específicas e subsídios.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO — ANPEd, 13. Belo Horizonte: ANPEd, n. 1-2, jan./dez. 1990. Tema: Neoliberalismo e educação, ciência e tecnologia.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO — ANPEd, 14. São Paulo: ANPEd, n. 1-2, jan./dez. 1991. Tema: x.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO — ANPEd, 15. Caxambu: ANPEd, n. 2, out./dez. 1992. Tema: Educação.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO — ANPEd, 16. Caxambu: ANPEd, n. 2, out./dez., 1993. Tema: Educação: paradigmas, avaliação e perspectivas.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO — ANPEd, 17. Caxambu: ANPEd, n. 2, out./dez. 1994. Tema: Ética, ciência e educação.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO — ANPEd, 18. Caxambu: ANPEd, n. 1, set. 1995. Tema: Poder, política e educação.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

SCHERER-WARREN, I. Movimentos em cena... e as teorias por onde andam? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 16-29, 1998.

SCHERER-WARREN, I. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.

SCHERER-WARREN, I. **Cidadania sem fronteiras**: ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

SEVERINO, A. J; CEDES (Org.). Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papirus: 1992.

SOUZA, M. A. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SPÓSITO, M. P; CARRANO, P. C. R. Os jovens na relação sociedade-estado: entre “problemas sociais” e concepções ampliadas de direitos? Trabalho encomendado. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/tegt03.doc>. Acesso em: 10 set. 2009.

SPÓSITO, M. P. Juventude, pesquisa e educação. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/te8.doc>. Acesso em: 10 set. 2009.

SPÓSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 37-52, maio/jun./jul./ago. 1997.

SPÓSITO, M. P. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993.

TOURAINÉ, A. **Palavra e sangue**: política e sociedade na América Latina. Campinas: Editora Unicamp, 1989.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA MULTISSERIADA DO MUNICÍPIO DE VALENÇA-BA



Maria do Rosário Santos Souza⁶
Patrícia dos Santos⁷

Introdução

Historicamente, percebe-se que as relações de poder, constituídas desde o período colonial até os dias atuais, marcam o processo de exclusão dos sujeitos coletivos do campo, dadas as condições em que estão imersas tais populações, “uma vez que o modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 21). Nessa lógica, os princípios capitalistas demarcam as políticas públicas que atendem as perspectivas do mercado neoliberal, contribuindo para o fortalecimento do capital internacional. No entanto, percebe-se a luta dos movimentos sociais do campo, no sentido de reivindicar seus direitos negados, quais sejam: saúde, moradia, terra, trabalho e educação. Dessa forma, no que tange à escola, vê-se que há necessidade de construir uma pedagogia contra-hegemônica que proponha uma educação pautada na formação humana, na qual as referências culturais e políticas contribuam para uma intervenção na realidade, tendo em vista a transformação social. No contexto brasileiro, observa-se que grande parte das escolas do campo é multisseriada, necessitando, dessa forma,

⁶ Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Avaliação e Didática (UNEB). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Ciência Educacionais (FACE). Mestranda do Mestrado Profissional em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: maryrosario.pedag@hotmail.com.

⁷ Pedagoga (UNEB). Especialista em Pedagogia Social pela Faculdade Vasco da Gama. Mestranda do Mestrado Profissional em Educação do Campo (UFRB). E-mail: paty-valenca@hotmail.com.

de propostas educacionais que atendam a realidade do campo. Para tanto, o educador possui um papel importante, à medida que estimula, por meio de sua prática pedagógica, uma ação educativa alicerçada no diálogo entre a prática educativa e a prática social. Dessa forma, o presente artigo tem como elementos norteadores: o histórico do processo de implantação do sistema capitalista no campo e suas influências na educação, o cotidiano das classes multisseriadas do campo e a prática pedagógica de uma professora de classe multisseriada do município de Valença-BA.

1 O processo da implantação do sistema capitalista no campo brasileiro e suas influências na educação

No período colonial, em meados dos séculos XV e XVI, a invasão dos europeus em território da África e da América teve como principal objetivo a exploração de recursos naturais, estabelecendo um regime de subalternidade, com a utilização de mão de obra escrava dos povos que habitavam em regiões dos respectivos continentes. Dessa forma, a dominação europeia no campo brasileiro expandiu-se por meio do saqueio dos territórios indígenas, definida por Ferreira (2012, p. 601) como uma “classificação homogeneizante, pois engloba em uma única categoria povos muitos diferentes”, para produção de produtos agrícolas em grandes latifúndios, introduzindo no campo brasileiro os princípios capitalistas, constituindo-se na exploração da mão de obra dos indígenas e africanos, com a finalidade de produzir riquezas para a classe senhorial. Nesse período, “as características principais são o trabalho escravo, o monopólio da propriedade da terra pela coroa e a posse entregue em concessão de uso apenas de alguns grandes latifundiários” (STEDILE, 2012, p. 641).

O projeto societário organizado pelo colonizador considerou os indígenas e africanos como atrasados e sem história, substituindo a diversidade cultural desses povos pela cultura hegemônica do europeu. Dessa forma,

o Projeto colonizador estabelecia, portanto, que o caminho a ser seguido por todos os povos seria aquele protagonizado pelos europeus de pele branca, capitalistas e cristãos – categorias que foram identificados como elementos de superioridade, enquanto os demais povos – não europeus, não brancos, não capitalistas e não cristãos – foram inseridos da esfera da inferioridade (FERREIRA, 2012, p. 646).

Neste sentido, esses acontecimentos remetem a distinguir, no processo histórico das relações sociais, até os dias atuais, a predominância de uma racionalidade hegemônica, de padrões culturais universais, referenciada “na estrutura colonial de poder que produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como ‘raciais’, ‘étnicas’, ‘antropológicas’, ou nacionais, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas” (QUIJANO, 1992, p. 437).

Quanto à Educação no Brasil, percebe-se que, desde o período colonial, os planos educacionais sempre tiveram influências de outros países, tendo como exemplo a participação dos jesuítas na catequese dos índios, com o objetivo de atender os interesses dos senhores escravocratas portugueses, como afirmam Tafarel e Molina (2012, p. 570): “as reformas educacionais do Brasil eram desdobramentos das reformas educacionais de Portugal”.

Com o surgimento do processo de industrialização no Brasil em final do século XIX, os educadores militantes, em contradição ao modelo de educação imposto pelos portugueses, reivindicam uma escola laica, pública e gratuita a ser mantida pelo Estado. Daí inicia-se a luta pelo desenvolvimento do projeto societário defendido pela classe trabalhadora, em confronto com o projeto societário imposto pelas elites.

Nessa conjuntura, em meados do século XX, surgiu o movimento em benefício do proletariado, com um ideário da educação libertadora, momento em que Paulo Freire deu início à construção da Pedagogia do Oprimido, compreendida por Arroyo (2012, p. 554) “como uma concepção e prática pedagógicas construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências de oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão”.

Esse movimento contra-hegemônico é reprimido pelo golpe militar em 1964, quando o Brasil firma acordos internacionais, principalmente com os Estados Unidos, fato que contribuiu para transformações na educação, no intuito de sustentar o desenvolvimento capitalista no Brasil. Destacamos, nesse âmbito, a implantação dos programas educacionais nas escolas do campo, referenciados pelo capital internacional, em contradição com as necessidades da classe trabalhadora, com o objetivo de atender a intensificação do processo de industrialização no meio rural. Assim, “de um país agrícola o Brasil avançou para consolidar como país agroindustrial, exportador de matéria prima, dependente dos ditames exteriores” (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 572).

Em decorrência da expansão industrial no Campo, e para atender os meios de produção capitalista, foi introduzido, em diversos países,

como também no Brasil, o pacote tecnológico, a fim de incentivar a alta produtividade, entendida por Pereira (2012, p. 685) como Revolução Verde, isto é, “insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra-conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como uma base ideológica de valorização do progresso”. Conforme o autor, os idealizadores dessa revolução defendiam que a implantação do pacote tecnológico acabaria com a fome no mundo, já que traria a possibilidade de avanço na produção de alimentos.

Vale lembrar que a Revolução Verde nasce em meados da década de 1950 e se revigora a partir de 1980, com a expansão mundial da concepção de artificialização da agricultura. Esse projeto vem romper com os princípios da agricultura camponesa, por visar à monocultura, à desvalorização dos meios de produção que respeite a natureza e à diversidade cultural das comunidades camponesas. Essas transformações provocaram o êxodo rural, a contaminação do meio ambiente, disseminação de doenças, ocasionadas pelos produtos químicos utilizados no campo.

Diante do exposto, pode-se compreender que a modernização da agricultura, vinculada à lógica capitalista, ocasionou diversas mudanças nas relações de trabalho no campo brasileiro. Dentro dessa lógica, o agricultor perdeu sua autonomia, passando a vender sua força de trabalho. Nesse sentido,

a territorialização do capital no campo hoje está marcada pela industrialização de agricultura, sobretudo naquilo que se convencionou chamar de agronegócio, marcado por um duplo processo: 1. de territorialização do capital monopolista e, 2. de monopolização do território pelo capital, onde ora o capital subordina a produção para controlar a circulação, ora subordina a circulação para controlar a produção (LIMA, 2007, p. 43).

Dessa forma, o desenvolvimento do agronegócio no campo brasileiro impõe o controle de áreas extensas para produção da monocultura, utilizando alta tecnologia sob o domínio de empresas submetidas ao mercado internacional. Assim, o processo de industrialização da agricultura tem destruído muitos territórios camponeses, inclusive dos povos e comunidades tradicionais, pois a expansão do agronegócio requer o acúmulo de terras.

É sabido que a hegemonia capitalista impõe um projeto societário para manutenção da acumulação de riqueza da classe dominante, por meio da exploração da mão de obra da classe trabalhadora, configurado no campo como a obtenção de renda na terra. Dessa forma, na educação, estabeleceu-se

a pedagogia da hegemonia, referenciada nas políticas educacionais, submissas às determinações de outros países que comandam o mercado capital, reconhecida por Tafarel e Molina (2012, p. 573)

pela compreensão do papel do Estado-mínimo para o social e máximo para o capital — e pela compreensão da função social da escola — formar trabalhadores com competências e valores para atender o mercado de trabalho capitalista, educados para o consenso.

Diante do exposto, notamos as estratégias da pedagogia do capital na educação, explícitas nos pacotes prontos com o objetivo de gerenciar a prática pedagógica do professor, e, em conjunto com o sistema de avaliações externas. Isso implica na desvalorização da diversidade cultural existente nas comunidades camponesas, bem como na negação de sua identidade ao assumir um modelo educacional universal.

Nesse sentido, pode-se afirmar que prevalece um processo histórico de precarização e negação nas escolas presentes no campo, identificado nos currículos desconectados das experiências sociais e humanas de tal realidade, como também na supervalorização do paradigma urbano.

Em contraposição às estratégias capitalistas, o homem do campo construiu um processo de luta e resistência por meio dos movimentos sociais contra-hegemônicos. Nesse sentido, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no qual a luta é dimensionada por políticas públicas direcionadas à terra, à produção, à saúde, às políticas agrícolas, infraestrutura social e educação. Dessa forma, no protagonismo da pedagogia do movimento, constitui-se a educação do campo, conceito em construção, fundamentado nas práticas e políticas dos trabalhadores do campo e nos princípios de formação humana, que advém da necessidade de “reconhecer e buscar trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política de modo de vida” (CALDART, 2012, p. 262).

Partindo desse pressuposto, a concepção de educação do campo manifesta o confronto com as relações sociais capitalistas e não se restringe ao espaço escolar, mas considera a escola como objeto central da luta dos trabalhadores pela superação do sistema capital.

Sendo assim, dentro do movimento de educação do campo, nasce e se desenvolve o projeto de escola do campo, como materialização do direito à educação e com o dever de atender as especificidades dos povos do campo

e de promover conhecimentos que desvendem os mecanismos sociais de dominação e subordinação. Para Molina e Sá (2012, p. 325),

a concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana de Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humana omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora.

Essa concepção ancora a proposta pedagógica dos movimentos sociais por uma educação do campo, no campo, para a emancipação dos povos do campo. Entretanto, apesar das conquistas obtidas, a nossa história nos revela que as escolas do campo foram e estão marcadas pelo abandono, pela precarização da infraestrutura e por uma proposta pedagógica urbanocêntrica, hegemônica e capitalista.

2 A realidade em que estão inseridas as classes multisseriadas

Historicamente, constituiu-se um discurso em que o campo era lugar de atraso, ignorância, de condições mínimas de sobrevivência, contribuindo para o fortalecimento da visão urbanocêntrica em que a cidade é um lugar de possibilidades, de desenvolvimento pessoal e profissional, percepções oriundas da falta de investimentos nas comunidades rurais, por meio de políticas públicas que contribuíssem para a permanência dos sujeitos do campo nos referidos espaços. No entanto, a partir das lutas dos movimentos sociais, configura-se paulatinamente um espaço de discussão nas conjunturas governamentais, a fim de buscar iniciativas para desenvolver um projeto de campo e de sociedade, na perspectiva de fortalecer a identidade e autonomia dos sujeitos coletivos do campo (MOLINA; SÁ, 2012). Para tanto, a escola torna-se um espaço de confronto à medida que fomenta discussões e propõe questões práticas para o fortalecimento das comunidades campestres.

Vale ressaltar que grande parte das escolas do campo é multisseriada e unidocente, em que são agrupadas diferentes séries em uma única turma. Segundo o Censo Escolar de 2010, temos no Brasil 93.623 classes multisseriadas, sendo mais comum nas regiões Norte e Nordeste. Por muito tempo, tais escolas foram silenciadas pela ausência de investimentos na infraestrutura, de pesquisas acadêmicas e de discussões nos cursos de formação que pudessem

servir como aliados na organização do trabalho pedagógico como um todo, adequados às peculiaridades da vida e de trabalho das populações do campo. Todas essas questões “contribuíram historicamente para a constituição de uma representação preconceituosa acerca do multisseriamento e das classes multisseriadas, vistas como o grande responsável pela má qualidade da educação nas escolas do campo” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35).

Além disso, percebe-se a necessidade de fomentar um processo de ensino e aprendizagem que observe a escola em seu entorno, analisando as questões relacionadas à reforma agrária, ao latifúndio, à relação trabalho/capital e à agricultura familiar como elementos que devem ser inseridos na dinâmica escolar, a fim de possibilitar uma relação entre prática educativa e prática social. Dessa forma, as escolas multisseriadas devem ser analisadas na totalidade, isto é, a situação socioeconômica, político, cultural e ambiental em que estão inseridas, “vinculando a escola com a totalidade da sociedade” (FREITAS, 2013, p. 108).

Nesse contexto, é importante enfatizar que, devido à racionalidade neoliberal, os governos têm fechado escolas no campo utilizando como estratégia a nucleação escolar, fato que contribui para a negação dos direitos dos camponeses em ter acesso à escolarização dentro de sua própria comunidade, em contato com suas raízes. Além disso, na maioria das comunidades camponesas, a escola torna-se o único espaço de referência, em que acontecem as reuniões de associação, quando existentes, atendimento médico, como também espaço de denúncia das diversas formas de desigualdade social, dentre outros aspectos. Isso porque, “as escolas de classes multisseriadas assumem a importância social e política em que se situam” (MOURA; SANTOS, 2012, p. 71).

Para tanto, a partir da vivência com professores de classes multisseriadas cotidianamente, ainda se percebe um discurso negativo em relação a esse tipo de organização, pois consideram a seriação como o melhor caminho ao sucesso dos alunos, enquanto que as classes multisseriadas são vistas como responsáveis pelo fracasso escolar dos estudantes do campo. Acreditamos que essa percepção acerca das classes multisseriadas decorre do predomínio de uma formação de professores hegemônica, que não trata das especificidades existentes no campo. Assim, “sem a superação desse protótipo único, genérico, de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção” (ARROYO, 2012, p. 359). Nesse sentido, grande parte dos professores que atua em escolas multisseriadas é egressa dos Cursos de Licenciatura de Pedagogia, que pouco discutem as questões relacionadas à Educação do Campo. Para Moura (2014), estes cursos

de Pedagogia seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura que apontam elementos da Reforma do Estado no âmbito educacional, na perspectiva de adaptação aos imperativos do capital. Dessa forma, é importante indagar a respeito da formação que tem sido oferecida aos educadores que atuam em escolas no campo, já que é necessário construir uma política educacional que dialogue com a realidade das populações do campo, pois

a desvalorização dos conhecimentos prático-teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas a principalmente, de visões de mundo, tem sido ações recorrentes das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo, para dentro das universidades? (MOLINA, 2006, p. 9).

Diante disso, faz-se necessário elaborar práticas e políticas educacionais emancipatórias, por meio de um movimento dialógico entre Secretarias de Educação, comunidade escolar, família e movimentos sociais, em um processo de formação contínua, tendo em vista buscar aparatos teóricos e práticos em que a escola do campo possa vir a ser um espaço que estimule a transformação social na luta por uma educação contra-hegemônica, no sentido de garantir às populações do campo uma educação de qualidade.

Nesse sentido, há necessidade de construir uma proposta educativa para a escola do campo, a fim de atender a multisseriação. Dessa forma, observa-se a prevalência do paradigma seriado e de uma educação hegemônica que sobrevaloriza a concepção urbanocêntrica de vida e desenvolvimento. Como cita Hage (2006, p. 302), ao enfatizar,

a necessidade da transgressão desse padrão de organização do ensino, que tem se constituído um empecilho em face a rigidez que trata o tempo escolar, impondo a fragmentação em séries anuais e submetendo os estudantes a um processo contínuo de provas e testes como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional.

Partindo desse pressuposto, os professores que atuam na multissérie se deparam com dificuldades em organizar o trabalho pedagógico que possa atender a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem. Além disso, esses educadores recebem orientações das Secretarias de Educação

quanto as definições de planejamento, horários, funcionamento das turmas referenciadas nos padrões da seriação. Diante dessa situação, muitos professores se sentem angustiados e insatisfeitos na realização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas (HAGE, 2011).

Nesse sentido, busca-se trazer para o cenário as identidades e subjetividades das populações do campo como elemento norteador de uma ação educativa intencional, paralelamente às questões inerentes às suas realidades, de forma a proporcionar a formação humana e integral dos sujeitos do campo. Segundo Freitas (2013, p. 100),

Tendo em vista que a escola pública é, por excelência, a escola da classe trabalhadora, não temos outro caminho a não ser o compromisso ético de garantir a esta classe o máximo de conhecimento e que este conhecimento lhes possibilite olhar e interpretar cientificamente o mundo.

Portanto, percebe-se a necessidade do enfrentamento aos desafios vivenciados cotidianamente nas escolas multisseriadas, através das lutas constituídas dentro e fora das escolas, em busca de uma melhor qualidade de educação para as populações do campo. Diante disso, o educador, por intermédio de sua prática pedagógica, assume um papel de fundamental importância nesse contexto, sendo imprescindível uma formação inicial e continuada que contemple de forma abrangente as questões vinculadas à realidade das escolas multisseriadas e as contradições existentes em seu entorno.

3 A prática pedagógica de uma professora de escola multisseriada quilombola

A escola multisseriada pesquisada está localizada em uma comunidade rural denominada Novo Horizonte, aproximadamente a 30 km da sede do município de Valença, Bahia, constituída em sua maioria de pequenos agricultores. Quanto às questões socioeconômicas e culturais da comunidade, percebe-se traços de uma cultura camponesa, principalmente nas relações de trabalho e produção, como a organização de mutirão, troca de dias, partilha de alguns produtos na época da colheita, principalmente no período junino, em que acontecem as principais festividades – Festa da colheita. Sendo assim, observa-se “influências étnicas, relações cotidianas com a natureza, conhecimento empírico amplo, relações diversificadas de cooperação, forte predominância

patriarcal e relação família, comunidade e território” (TARDIN, 2012, p. 179). Nesse contexto, a professora entrevistada relatou que a comunidade foi identificada como quilombola, por meio da análise de historiadores que passaram por aquela região, e que, perante as características dos modos de viver, o resgate da memória coletiva e a autodeclaração dos moradores, foi possível ser registrada legalmente como Comunidade Quilombola. Assim, a comunidade, instituída enquanto forma de organização, mediante a Associação de Pequenos Produtores Rurais do Sarapuí e Novo Horizonte, recebeu a certidão de autodefinição Remanescente de Quilombo, expedida pela fundação Cultural Palmares, em 25 de janeiro de 2008. Para Santos (2012, p. 654),

Os processos de reconfiguração identitária quilombola compreendem a reprodução das formas de existência, a transmissão de patrimônio cultural, a valorização da origem comum e dos laços sanguíneos, entre outros, de maneira que o grupo reconstitui e mantém sua memória do passado para (re)elaborar sua existência étnica no presente.

Neste contexto, destaca-se a importância do Movimento Negro no encaminhamento de discussões acerca da necessidade de reconhecer seus direitos, baseando-se na resistência e trazendo a questão de reparação de danos provocados pelo sistema escravocrata.

Considerando a entrevista realizada com dois antigos moradores da comunidade, a escola foi fundada, em 1965, por um latifundiário que residia em São Paulo. Após mudar-se para a região, construiu uma escola para os filhos dos trabalhadores da fazenda e comunidade, que funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno. Nesse sentido, durante aproximadamente dez anos, o fazendeiro manteve financeiramente a escola, até quando vendeu a fazenda para um latifundiário da região. No entanto, a partir desse período, houve o fechamento da escola, e a comunidade insatisfeita, por meio de um grupo de pequenos agricultores com aproximadamente 70 membros, iniciou um movimento de luta por uma escola para a comunidade, em que obteve sucesso. Para isso, pressionou o prefeito da época, que concedeu o espaço físico, alguns materiais, uma professora leiga e a auxiliar, que foram escolhidas pela comunidade.

Esse processo histórico do Movimento Social do Campo contribuiu de forma significativa à concretização do direito à escola, uma vez que sempre existiu desinteresse do Estado em garantir escolarização às populações camponesas. “Políticas destinadas à escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à Educação

Rural quando nos referimos ao analfabetismo no Brasil” (RIBEIRO, 2010, p. 181). Partindo dessa premissa, observaram-se também nos relatos dos antigos moradores entrevistados que eles não tiveram acesso à escolarização, e devido à negação à educação escolar, as primeiras famílias deram início ao povoamento da comunidade.

Atualmente, a referida escola multisseriada e unidocente atende da Educação Infantil ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino, perfazendo um total de 48 alunos. Apresenta razoáveis condições em sua estrutura física, devido à reforma realizada em 2012, pela Prefeitura Municipal de Valença. Além disso, possui alguns recursos didáticos e audiovisuais provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), porém não há biblioteca, sala de informática, acesso à internet, dentre outros. A escola também não possui água encanada, e o abastecimento é realizado pela auxiliar, que transporta água em vasilhames de uma fonte que fica localizada a 1 km da escola. Diante dessa situação, vem acontecendo um movimento na própria escola que envolve professora, auxiliar e pais, a fim de viabilizar a canalização da água para a escola.

A professora da escola pesquisada começou a exercer a docência aos 12 anos, quando foi escolhida pela comunidade em que reside, e trabalha até os dias atuais. Durante 21 anos trabalhou como professora leiga. Tendo em vista a necessidade da formação docente, cursou o supletivo e foi aprovada nos exames supletivos, os quais são realizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por intermédio das Comissões Permanentes de Avaliação (CPA) de 5ª a 8ª série em Santo Antônio de Jesus-BA. Logo depois, participou do Pró-Formação para o magistério durante dois anos. Posteriormente, fez o curso de Pedagogia e, em seguida, a Especialização em Educação Infantil em uma instituição privada. Observamos que a professora possui um sentimento forte de pertencimento à escola e à comunidade, uma vez que participa ativamente na Associação de Agricultores, bem como em sua dedicação com as questões da escola.

Durante a investigação, analisamos a prática pedagógica da professora, as adversidades enfrentadas no desenvolvimento das suas atividades cotidianas. Tais dificuldades postas pela realidade de uma escola do campo ainda são pouco evidenciadas e consideradas nas propostas pedagógicas formuladas e implantadas pela Secretaria de Educação do Município de Valença-BA.

Para Caldeira e Zaidan (2010), a prática pedagógica pode ser compreendida como uma prática social complexa, a qual se realiza em diferentes espaços e tempos da escola, especialmente na sala de aula, por meio da mediação professor-aluno-conhecimento. Nessa relação estão envolvidos aspectos particulares, tais como as experiências, formação, condição de trabalho do

docente; os demais profissionais da escola, suas experiências, formação e suas ações, conforme a função que ocupam; a condição sociocultural do discente; o currículo; o Projeto Político Pedagógico; o espaço escolar, as condições materiais e a organização. Em relação aos aspectos gerais, referem-se aos fatores que interferem direta ou indiretamente na prática pedagógica, tais como: “políticas públicas estabelecidas (reformas gerais, implantação de novos currículos, submissão a processos de avaliação institucional, etc.) e também segundo momento histórico em que se vive (eleições de cargos públicos, paralisações de aulas)” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 3).

Dessa forma, a prática pedagógica da professora não prioriza o padrão urbano seriado, por ter sido aluna de classe multisseriada e construído, por meio de sua experiência profissional, estratégias metodológicas condizentes ao contexto multisseriada. Daí, destaca-se em seu trabalho pedagógico a utilização de temas geradores. Sobre isso, Moura e Santos (2012, p. 80) afirmam que “existe uma pedagogia própria das classes multisseriadas, fruto dos saberes e experiências cotidianas dos professores que atuam nessas classes”.

No entanto, a professora demonstra insatisfação em relação ao planejamento pedagógico realizado a partir das determinações da Secretaria de Educação do município, que prioriza a lógica da seriação e dos padrões de vida urbano. Relata que sempre propõe, em reuniões de construção do planejamento, uma proposta voltada para as classes multisseriadas, mas que suas reivindicações não têm sido consideradas. Além disso, a professora expressa suas angústias com relação às deficiências no processo de formação inicial e continuada, em virtude da ausência de discussões sobre a realidade dos sujeitos coletivos do campo, sobretudo a comunidade quilombola, pois reconhece a predominância de um currículo deslocado, que não tem promovido a emancipação dos camponeses.

Sendo assim, a luta dos movimentos sociais do campo por uma educação do campo coloca em evidência questões relevantes, como a valorização do trabalho do educador e de uma formação específica como fatores fundamentais na constituição de uma escola que atenda as especificidades. Como afirma Arroyo (2007, p. 161), “as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos”.

Portanto, ainda se percebe falta de investimentos nas comunidades camponesas, onde os serviços públicos são escassos e as condições de sobrevivência são precárias, fatores que têm contribuído para o êxodo rural. Nesse sentido, a escola se torna um espaço de formação de movimento educativo, à medida que estimula uma reflexão acerca das questões do entorno da escola,

estimulando a formação de sujeitos que lutam por seus direitos, pelo fortalecimento de sua identidade e das comunidades campesinas.

4 Considerações finais

Na comunidade pesquisada, apesar de ter sido intitulada como quilombola, observamos a ausência da materialização de políticas de reparação que garantam seus direitos sociais, sobretudo a oferta de uma educação de qualidade que atenda às suas especificidades.

Dessa forma, a escola não possui uma proposta pedagógica que contemple a identidade cultural dos quilombolas. Aliado a isso, há necessidade de melhorias em suas condições de funcionamento, ampliação de sua estrutura física, acesso às novas tecnologias e contratação de mais funcionários, pois existe apenas uma professora e uma auxiliar para desempenhar diversas funções.

Além disso, averiguamos a inexistência da oferta de matrícula na Educação de Jovens e Adultos, assim, continua sendo negado o direito de acesso à escolarização aos moradores que não tiveram a oportunidade de entrar na escola em idade própria.

Em relação à prática pedagógica da professora, mesmo tendo construído saberes a partir de suas experiências e história de vida para trabalhar em classe multisseriada, constatamos que a educadora almeja a realização de formação continuada que possibilite a aquisição de conhecimento sobre a identidade quilombola, para assim poder efetivar um trabalho pedagógico que atenda as especificidades de sua comunidade.

Portanto, a formação específica para professores que atuam e possam atuar em escolas no campo, como os residentes do campo, é um dos fatores essenciais para a constituição de uma escola do campo que promova a formação de sujeitos sociais coletivos, para fortalecer a pedagogia do movimento e, assim, de fato, possibilitar condições dignas de sobrevivência nas comunidades campesinas.

Referências

- ARROYO, M. G. Pedagogia do oprimido. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359-366.
- ARROYO, M. G. Política de formação de educadores do campo. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 27, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 256-267.
- CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática Pedagógica. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 1-4. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=328>. Acesso em: 22 jul. 2015.
- FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 21-24.
- FERREIRA, S. R. B. Quilombola. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 647-651.
- FREITAS, L. C. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. *In*: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATOS, V. M. (org.). **Educação e lutas de classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 95-109.
- HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.
- HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paranaense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217. p. 302-312, set./dez. 2006.

LIMA, S. L. da S. **As transformações sócio-territoriais e o espaço rural do Alto Sertão sergipano**. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Núcleo de Pesquisa em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

MOLINA, M. C. (org). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

MOURA, T. V. Formação e gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo na conjuntura das políticas educacionais de regulação: que princípios? que diretrizes? que epistemologia? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ESTRADO, 10, 2014, Salvador. **Anais** [...] Salvador: UNEB, 2014. p. 1-15.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, p. 65-86, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>. Acesso em: 15 jan. 2014.

PEREIRA, M. C. B. Revolução Verde. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 687-691.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLO, H. (org.). **Los conquistados**. Tradução de Wanderson Flor Nascimento. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones: FLASCO, 1992. p. 437-499.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho, educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/ fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, F. J. S.; MOURA; T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE; S. M. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35- 47.

SANTOS, R. E. Quilombos. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 652-658.

STEDILE, J. P. Questão agrária. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 641-646.

TAFAREL, C. Z.; MOLINA, M. C. Política educacional e Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 571-578.

TARDIN, J. M. Cultura camponesa. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 180-188.

A PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPADORA NAS ESCOLAS DO CAMPO



Magalis Bésser Dorneles Schneider⁸

Introdução

Em decorrência dos movimentos sociais no final do século XX, a educação do campo tem conquistado gradativamente uma educação pública a partir da realidade e das vivências do homem do campo. Nos anos 1990, os debates sobre uma educação do campo para o campo, em detrimento de uma educação ruralista marginalizadora, acentuaram-se com alusão à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem cultura e valores associados à vida na terra. Sabe-se que a concepção de educação no campo que se emprega há muito tempo é a da cultura dominante e elitista. A perspectiva de uma educação no campo numa visão emancipadora almeja uma educação do, e não para o campo (KOLLING *et al.* 2002).

A educação do campo não pode ser compreendida separada do espaço, tempo, processos e produtos. Está intrinsecamente ligada à forma de morar, trabalhar e viver no campo. Por isso, é preciso educar a partir das relações de trabalho, da cultura, da vivência e das situações de operações, de miséria, de dominação, das lutas e movimentos sociais (KOLLING *et al.* 2002).

De acordo com Prates (2003, p. 2, grifo da autora),

Marx já criticava, nas *Teses sobre Feuerbach*, os filósofos de sua época, dizendo que não bastava interpretar o mundo de diferentes maneiras, mas sim transformá-lo e, ainda, que “é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento”.

⁸ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Docente da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí. Pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” — HISTEDBR (UnB/Unicamp) e Análise e Intervenção Pedagógicas (UnB). E-mail: magalisbesser@unb.br.

Sendo que, na práxis, o homem tem condições de superar as situações de opressão, problematizando a realidade como sujeito desse mundo da experiência, fazendo com que a consciência ingênua desperte para uma consciência crítica (FREIRE, 2005).

A prática educativa com saberes emancipadores passa por uma formação docente contínua disposta a problematizar os aspectos da vida cotidiana, essenciais à educação que se pretende para o campo. Esses saberes se fundamentam na inconclusão da formação docente, no inacabamento, a fim de que se tornem seres conscientes e éticos (FREIRE, 1996), com o propósito de uma prática educativa politizadora para tornar alunos envolvidos no processo de uma construção de justiça social.

A formação docente para a construção de justiça social torna-se cada vez mais um impasse na sociedade capitalista, diante das exigências que o sistema impõe para uma qualificação aligeirada para o trabalho.

Frigotto *et al.* (2002) afirmam que a formação está diante de um dilema, que é a formação humana direcionada para o mercado de trabalho e para os homens de negócios. Desse modo, a formação com o intuito social, consciente e transformador é um desafio num sistema emergido em relações capitalistas, porém possível a partir de uma prática educativa transformadora.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996), houve o reconhecimento da diversidade do campo nos artigos 23, 26 e 28, os quais abordam tanto questões da organização escolar como pedagógicas para o campo, demonstrando a importância de uma formação que valorize a cultura dos campos.

Este estudo fomenta as possibilidades de uma prática educativa nas escolas do campo na perspectiva emancipadora. A questão é saber como é possível educar emancipando o aluno para atuar com o intuito transformador numa realidade?

Desta forma, o que justifica este estudo numa concepção emancipadora é pontuar as possibilidades de uma formação a fim de que o aluno seja um sujeito partícipe e transformador da sociedade, multiplicando ideias e ações emancipadoras para a educação no campo.

Assim, percorrer possibilidades educacionais emancipadoras permite repensar criticamente a educação do campo e a educação brasileira com o intuito de contribuir para uma sociedade melhor e para uma educação democrática de qualidade.

O objetivo principal deste artigo é apresentar a perspectiva emancipadora para a educação no campo a partir de uma prática educativa conscientizadora, do diálogo e da criticidade. Essa é a discussão que apresentaremos neste texto.

1 As Escolas do Campo

As escolas localizadas no campo, de maneira geral, funcionam em estruturas físicas em condições não apropriadas ao trabalho dos professores e ao desenvolvimento das atividades educativas com os estudantes.

Batizadas nas políticas públicas ora como escolas rurais, ora como escolas do campo, suas questões só foram fortemente equacionadas a partir do final do século passado, quando movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), passaram a requerer uma educação de qualidade para o camponês, o que, muito lentamente, as políticas públicas buscam atender.

Tratada na legislação brasileira como a escola que não está no perímetro urbano, portanto, por exclusão, a que está no perímetro rural, não obstante os debates atuais trazerem questões como o respeito às diferenças e à política de igualdade, implicando, pois, numa política de inclusão. São contradições como esta que apontam para a grande distância ainda existente entre o que ela é e sua aspiração em ser o *locus* do exercício de uma prática educativa emancipadora, portanto, **de e para o camponês**.

Tal prática, para ser assim reconhecida, demanda diferenciar as escolas do campo nas suas especificidades, que, para Arroyo (2005), não é o currículo, o calendário ou o não seriado, mas os sujeitos humanos. Como este autor acentua, pouco sabemos sobre eles, pouco sabemos responder às questões: “O que é ser mulher no campo? O que é ser homem no campo? O que é ser camponês no campo?” (ARROYO, 2005, p. 47).

O tempo gasto com discussões teóricas para conhecer essa realidade dificilmente chegará a termo, considerando que qualquer contorno do espaço topológico sobre essa problemática verá suas fronteiras deformando a favor de alcançar o sistema citadino, melhor dizendo, “terá a cara da cidade” (ARROYO, 2005, p. 48).

No bojo do programa “Educação para Todos”, carreado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil reafirma o direito de todos à educação, já previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) que, num primeiro momento, foi envidado nítido esforço para garantir o acesso à escola. Mas, no caso do campo, esse acesso, em boa medida, é feito para os espaços urbanos, pela via do transporte escolar (ARCO-VERDE, 2005). Enquanto isso, uma média de oito escolas do campo é fechada por dia, totalizando, em dez anos, 30% das existentes em 2002, como divulgado amplamente pelos noticiários em março de 2014.

Desse modo, vê-se crescendo, cada vez mais, a dívida histórica da negação da cultura entendida como campesina, da forma e de estilo de vida nesses locais. Persiste, assim, a crença na impossibilidade de realização humana em ambiente que não seja o urbano. Perde-se, com isso, muito da especificidade e da diversidade de uma visão de ensino do campo que considere não apenas o livre acesso, já que esse é muito importante, mas que precisa considerar, também, requisitos como: oportunidades iguais, acesso igual a uma educação de qualidade, que não seja apenas aprender a ler, escrever e calcular, mas uma educação para o pleno desenvolvimento humano.

E, apesar de a educação do campo ser muito mais ampla do que a educação que deve ser feita na escola formal, segundo Caldart (2005, p. 26), a luta pela escola tem sido um de seus traços principais porque, entre outros fatores, “a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações e, porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo”.

Mas esse espaço para caber a educação do campo precisa ir além de um espaço garantidor da presença de todas as pessoas na escola. Como diz Caldart (2005, p. 23, grifo da autora), precisa-se desenvolver um “olhar para o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como **sujeitos de direitos**”, o que requer uma prática educativa conscientizadora, crítica, dialógica.

2 A prática educativa conscientizadora

A formação para uma prática educativa conscientizadora nas escolas do campo consiste na responsabilidade ética e no compromisso com a consciência crítica, porque ensinar nessa concepção exige consciência do inacabamento, isso torna os seres responsáveis e com eticidade. Ser consciente é ser ético e ter consciência do seu papel libertador e transformador no mundo (FREIRE, 2006).

A prática educativa move-se pela inconclusão, uma vez que como ser humano consciente necessita conhecer as diferentes dimensões que a caracterizam. Isso porque,

a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 1996, p. 68).

A capacidade de aprender decorre da de ensinar, implica a habilidade de apreender a substantividade do que foi aprendido. Mas isso não significa a memorização mecânica, pois nesse caso é transferência em que o sujeito passivo não participa da construção do conhecimento. Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar.

Assim, a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina. Freire (1996) afirma que isso tem cunho gnosiológico, da existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias e ideais. Dessa maneira, a prática educativa tem a qualidade de ser política, por isso não é neutra.

Desse modo, a prática educativa conscientizadora confronta a realidade, constata as contradições e propõe aos seus alunos a problematização do meio em que vivem, contextualizando os problemas, ações e práticas de fora para dentro da escola.

Isso torna o sujeito da práxis em devir permanente, produto do diálogo crítico e reflexivo. A consciência reflexiva na prática é um estímulo para que o educando reflita sobre a realidade, compreenda, levante hipóteses, procure soluções, transforme com seu trabalho, criando um mundo próprio, consciente do seu eu e das circunstâncias (FREIRE, 2007).

As palavras de Marx e Engels, citadas por Frigotto *et al.* (2002, p. 36), reforçam essa concepção no momento que salientam que a “causa não está na consciência, mas no ser”. Não no pensamento, mas na vida. Por isso, é preciso considerar o histórico social do educando a partir do qual se explicita uma consciência própria para conhecer, refletir e transformar a realidade.

Nesse momento a prática educativa pontuará as ideologias existentes, discutindo e propondo mudanças coletivas. Isso é o caminho para uma educação emancipadora porque começa pelo ato de politizar o educando, fazendo com que ele tenha consciência do mundo e de si. A formação pela consciência propõe formar para pensar, ser sujeito histórico e do mundo. Formação não pode ser confundida com domesticação, instrução, mas com a consciência do seu papel transformador e social. Um professor conscientizado irá propor para os alunos aulas significativas, articulando a teoria com a prática. Conhecerá a realidade dos alunos e principalmente conhecerá os alunos. A partir desse conhecimento pensará metodologias, didáticas que tornem as aulas interativas e reflexivas, planejará as aulas, articulará o currículo de maneira interdisciplinar, contextualizadora, com objetivos definidos para formar e emancipar esse aluno. Por isso, ser emancipado é ser consciente, sujeito da práxis, conhecedor do seu papel transformador.

Nessa visão, é possível superar falsas ideologias formando um professor engajado numa formação cidadã, polivalente, participativa e com a capacidade de abstração e decisão.

3 A prática educativa como diálogo emancipador

Freire (2007) interpreta o diálogo como uma relação horizontal de A com B, que nasce de uma matriz crítica e que gera uma criticidade na busca de algo. O diálogo nessa perspectiva é o encontro de confiança, criticidade de pessoas que, mediadas pelo mundo, percebem esse mundo e procuram transformá-lo, e ao transformarem se humanizam. “A dialogação implica responsabilidade social e política do homem” (FREIRE, 2007, p. 78).

Nessa perspectiva, Freire (2005), em seu livro *Pedagogia do oprimido*, traz a discussão e o aprofundamento da dialogicidade como essência de uma educação como prática de liberdade. Este autor aborda a palavra sendo a ação e reflexão, que flui da historicidade, viva e dinâmica, não como uma categoria inerte, mas como uma palavra que fala e transforma o mundo. Assim, Freire (2005, p. 91) salienta que “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, onde a pronúncia não se esgota na relação eu-tu”. São seres que pensam, falam e argumentam.

Freire (2005) explicita que não há diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. Esta fé nos homens é um dado, *a priori*, do diálogo, porque existe antes mesmo de acontecer o diálogo. O homem dialógico tem fé nos homens antes de se encontrar frente a frente com eles. Todavia, não é uma fé ingênua, pois o homem dialógico é crítico, sabe que pode fazer, criar e transformar.

Desse modo, o diálogo, dialógico com prática de liberdade, emancipação, começa quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, esse é o momento de fala, de escuta e de construção do conhecimento a partir da palavra que dá sentido ao mundo tanto do educando como do educador.

Entretanto, para um “educador-bancário”, não há dialogicidade, não há problematização, o ensinar é um processo unilateral. A comunicação como diálogo libertador não existe, pois a comunicação resume-se em “eu falo e você ouve”, “eu escrevo e você lê”, “eu penso e você executa”, “Eu sei e você não sabe”.

Formar com a possibilidade de uma comunicação como diálogo nas escolas do campo é proporcionar aos alunos a coparticipação no ato de pensar, envolvido numa reciprocidade dialógica que não pode ser rompida. Dessa maneira, a formação jamais será uma transferência de saber, considerando sujeitos passivos, inertes ao ato de conhecer.

4 A prática educativa com criticidade

A criticidade numa educação do campo é o processo que gera a conscientização, proporcionando sempre novas reflexões, fazendo com que os alunos não permaneçam numa atitude ingênua.

A prática educativa nessa perspectiva torna o trabalho educativo uma ação de conhecimento, de identidade, de avanço e de reflexão das contradições. Constitui a problematização das condições materiais de trabalho, da relação pedagógica do professor e aluno, dos conteúdos, dentre outros que estão presentes na prática educativa.

A reflexão do trabalho educativo estabelecerá uma relação com a prática social, que é o ponto de partida e o ponto de chegada de uma educação crítica.

Nessa relação, na mediação educativa, professor e aluno se encontram inseridos em posições distintas, porém é uma condição importante para que construam uma relação de compreensão e encaminhamentos de soluções dos problemas observados. A formação crítica move-se pela teoria e a prática, com condições de liberdade, de consciência e de educadores que assumem a sua ação educativa com intuito de liberdade.

A prática social é a problematização dos instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e solução da realidade (SAVIANI, 2008). Sendo vista não apenas como identificação, pelo professor, das necessidades, dos problemas da prática cotidiana ou de experiências anteriores, mas da criação de novas necessidades e o surgimento de novos temas que proporcionarão a reflexão em função de necessidades da prática social. Serão situações apresentadas para serem discutidas, refletidas com o intuito de ser superadas, fazendo com que o aluno se aproprie de novos saberes, sendo um exercício de libertação e emancipação.

O trabalho docente crítico propõe uma educação para a libertação da opressão capitalista a partir da prática social (problematização), dos instrumentos teóricos e práticos (instrumentação) e da incorporação de elementos integrantes da vida dos educandos (catarse) (SAVIANI, 2008).

Educar criticamente emancipando é tornar os educandos capazes de intervir na realidade de maneira contextualizada, ética, buscando a plena realização individual e coletiva, comprometidos com um projeto de sociedade autônoma, solidária e democrática (FREIRE, 2005, 2007). É a prática educativa com a intenção de renovação para melhorar currículos, didáticas, metodologias que suscitem a liberdade do pensar, dialogar, criticar e do respeito para transformar e mudar realidades.

5 Contextualizando as possibilidades de uma prática educativa emancipadora nas escolas do campo

Considerando a revisão da literatura utilizada, percebe-se que a perspectiva consciente, para o diálogo e para criticidade, pontos fundamentais para a emancipação na educação das escolas do campo, remete-nos ao educador Paulo Freire, que orienta as reflexões e práticas. Em seu livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire (1997) defende a valorização da profissionalização docente, deixando claro que a educação sozinha não faz uma transformação social, mas que também sem a educação nada acontece. Em suas palavras, afirma que emancipar passa pela educação libertadora, sendo um estímulo para que as pessoas se movimentem, mobilizem-se e lutem contra uma educação descontextualizada das realidades dos educandos, que adormece a criatividade do professor e produz conhecimentos repetitivos e mecânicos. O professor emancipado toma a palavra e não reproduz pensamentos, ideias que já foram faladas e pensadas (FREIRE, 1997).

Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que a prática educativa exige reflexão, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, ética, aceitação do novo, não ter pré-conceitos, assumir a identidade cultural, respeitar a autonomia do educando, ser humilde, tolerante, apreender a realidade, ser alegre e esperançoso, ser generoso, comprometido, não confundir autoridade com autoritarismo. Saber escutar e reconhecer a educação como ideológica e querer bem aos educandos. E isso significa colocar-se no lugar do outro, sendo gente e fazendo gente ser gente. No livro *Pedagogia da Indignação*, Freire (2000) menciona que o pragmatismo neoliberal reduz a prática educativa ao treinamento técnico científico, mas afirma que formar é muito mais que treinar o educando no desempenho de destrezas. O educador emancipador não ensina o educando, mas desafia a pensar criticamente a realidade social, política e histórica (FREIRE, 2000).

No livro *Política e Educação*, Paulo Freire (2001, p. 21) afirma que o respeito, a verdade e a politicidade devem fazer parte dessa perspectiva emancipadora e que a prática educativa não poderá jamais faltar com “o respeito real aos educandos e tratar de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista”.

A prática educativa não poderá reduzir-se ao puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, deve haver respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode destituir o educador, enquanto autoridade, de estabelecer limites, de propor tarefas e de cobrá-las. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de se perder, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo. É preciso compreender que a prática educativa demanda politicidade, pois não basta dizer que a educação é um ato político ou que o ato político é educativo se esse educador não vivencia e assume essa politicidade. A tarefa dos educadores emancipadores é desocultar verdades, revelar e desvelar interesses dominantes.

6 Considerações finais

Discutimos, no presente texto, as possibilidades de uma prática educativa emancipadora por meio da conscientização, do diálogo e criticidade.

Procuramos refletir acerca das condições mínimas necessárias para a prática educativa, que forme os alunos para atuar numa realidade atrelada à cultura, às lutas sociais camponesas, incentivando os sujeitos a pensarem por si próprios.

Sem dúvida, o professor, nessa perspectiva, terá que assumir o papel de profissional social e político, não ficando ausente das discussões, apoiando-se apenas em conteúdos, métodos e técnicas. A prática educativa emancipadora vai além da codificação e decodificação de conteúdos, treinamentos, decorebas e reprodução de atividades sem significados. Emancipar é fazer com que os alunos discutam as realidades, os problemas sociais, políticos e econômicos e não sejam depósitos de uma inculcação ideológica de saberes prontos.

É fazer com que os alunos pensem, escolham, estejam dispostos ao diálogo, ao conflito e à problematização do seu próprio saber. Problematicando, eles gerarão propostas democráticas e participativas de melhorias para a vida e educação no campo.

Diante disso, os educadores necessitarão pensar a educação nas escolas do campo a partir das metodologias, dos currículos, do conhecimento em

si, com o propósito de refletir, confrontar e refazer as ações e práticas que respondam o porquê de fazer, o fazer para quê, o como fazer, o fazer em favor de quê, de quem, ou contra quê. Isso são exigências fundamentais para uma educação democrática e cidadã.

A prática educativa emancipadora deverá estar vinculada a uma escola organizada para a realidade do campo e para o campo, com uma infraestrutura física e humana de qualidade, com o acesso e permanência à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, mas também ao Ensino Médio, à Educação Especial e à Educação de Jovens e Adultos, além de garantir transporte escolar aos alunos.

Ressaltamos, contudo, que a realidade do campo, hoje, é muito diversificada, portanto, a educação do campo não pode ser idêntica para todos os camponeses, mas deve ser articulada às demandas e especificidades de cada comunidade, localidade, território, sem esquecer o global, contribuindo, então, para fortalecer a identidade dos povos do campo, possibilitando a emancipação, a valorização da história e da cultura do homem e da mulher do campo. É evidente que somente a educação não resolverá os problemas sociais das famílias que vivem no campo, mas também sem ela nada acontece.

Referências

ARCO-VERDE, Y. F. S. Educação do Campo. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação do Campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005.

ARROYO, M. G. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação do Campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005. p. 47-58.

BRASIL. [Constituição 1988]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, de 23 de dezembro de 1996.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação do Campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005. p. 23-34.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, G. *et al.* **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

KOLLING, E.J.; CERIOLI, P. R.; OSFS; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo**: identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.º 4).

PRATES, J. C. A questão dos instrumentais técnico-operativos numa perspectiva dialético crítica de Inspiração Marxiana. **Revista Virtual Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 1-8, dez. 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Revisada. Campinas: Autores Associados, 2008.

CONTRADIÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST NA BAHIA



Arlete Ramos dos Santos⁹
Cristiane Vieira de Oliveira¹⁰
Francislene Neres dos Santos¹¹

Introdução

1 Qual o campo da educação do campo para o MST?

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se destaca como um movimento social do campo brasileiro, que tem como bandeira de luta a reforma agrária e a transformação da sociedade. Sobressai-se dentre os movimentos sociais da atualidade, pela capacidade de agregar valores sociais e culturais, no intuito de transformar a sociedade e superar o sistema capitalista.

O MST surgiu na década de 1980 como movimento social do campo, no Rio Grande do Sul, “como uma forma que os trabalhadores rurais encontraram para enfrentar a grave crise agrária que historicamente se estabelecera no Brasil, especialmente, na época da ditadura militar, iniciada em 1964” (LARA JUNIOR, 2012, p. 157). Os Trabalhadores Rurais Sem Terra tinham como objetivo ocupar terras improdutivas.

⁹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG); Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação — CEPECH, do DCIE/UESC; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais e Educação do DCIE/UESC, com registro no CNPq. E-mail: arlerp@hotmail.com

¹⁰ Bolsista de iniciação científica pela FAPESB, graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Membro do grupo de estudos Movimentos Sociais e Educação (DCIE/UESC), com registro no CNPq. E-mail: krisoliveira2013@gmail.com

¹¹ Bolsista de iniciação científica pela FAPESB, graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Membro do grupo de estudos Movimentos Sociais e Educação (DCIE/UESC), com registro no CNPq. E-mail: neressantos6@hotmail.com

Em 1984, conseguiram realizar o 1º Encontro Nacional. Nesta ocasião, o movimento se tornou oficial e, em 1985, realizaram o 1º Congresso Nacional do MST. A sua forma organizativa é composta por vários setores, dentre os quais está o da educação, que possui uma proposta pedagógica própria fundamentada em princípios pedagógicos e filosóficos, os quais o MST tem buscado implementar em suas áreas de atuação, bem como continua reivindicando por políticas públicas para o campo.

Na Bahia, na região Extremo Sul o MST surgiu em 1987, por ser um local que apresentava as condições objetivas naquele momento, e, posteriormente, foi se expandindo por todo o estado. Conforme demonstra o quadro 1, atualmente, na Bahia, o MST se divide em nove regionais, quais sejam: Norte, Nordeste, Sul, Sudoeste, Baixo Sul, Extremo Sul, Recôncavo Baiano, Chapada Diamantina e Oeste.

Quadro 1 – Panorama geral do MST em 2012 no estado da Bahia.

Regional	Brigadas	Assentamentos	Acampamentos	Famílias
Extremo Sul	5	22	27	7.986
Baixo Sul	4	28	20	1.778
Sul	2	9	7	1.356
Sudoeste	6	23	20	3.081
Norte	3	13	18	2.404
Oeste	2	10	5	1.916
Nordeste	3	4	20	4.492
Recôncavo Baiano	3	12	41	5.346
Chapada Diamantina	4	57	26	8.322
TOTAL	32	147	215	36.681

Fonte: elaboração das autoras, a partir de dados fornecidos pela Secretaria Estadual (MST-BA).

É importante destacar que, apesar de o estado da Bahia ser dividido em Territórios de Identidade pelo governo estadual a partir de 2003, o MST continuou utilizando, para se referir às suas áreas de abrangência, o termo “*regional*”, como já vinham sendo denominadas antes suas áreas de assentamento e acampamento. Os critérios de divisão das regionais são diferentes daqueles adotados pelos órgãos oficiais para realizar a divisão territorial. Em entrevista realizada por Santos (2013, p. 26), Márcio Matos, dirigente nacional do MST, quando questionado sobre tais critérios adotados na territorialização do Movimento, responde:

No Movimento tem o critério de luta, esse critério não tem uma definição geográfica do território, é o critério de luta, de ocupação espacial. A regional que vai expandindo, vai criando novos assentamentos. Não tem uma fronteira definida, é a capacidade que aquela região vai ter de organizar a luta, de organizar assentamentos, esse é o limite.

A definição dada para o termo *regional* pelo MST aproxima a visão de territorialidade como conquista de espaço com base no coletivo, em que o critério para a territorialização passa a ser a garantia da terra como um espaço, a partir de lutas políticas dos trabalhadores. Nesse caso, o Movimento coaduna com as ideias de Raffestin (1980, p. 158), de que

é essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático. [...] a territorialidade reflete o multidimensionamento do “vivido” pelos membros de uma coletividade.

Ou seja, essa territorialidade é adquirida como resultado do poder das lutas dos trabalhadores.

No que se refere à educação, esta é uma das formas estratégicas utilizadas por esse Movimento, para conseguir seus objetivos. Nesse sentido, o MST tem buscado, nas instâncias governamentais, a garantia de escolas públicas em todos os assentamentos e acampamentos, porém, com uma gestão que considere os princípios de organicidade do Movimento, fundamentada, principalmente, em orientações marxistas, ou seja, baseada na crença de que o ensino pode ser estatal sem estar sob o controle do governo e que deve ser garantida “educação pública e gratuita a todas as crianças, e abolição do trabalho das crianças nas fábricas” (MARX; ENGELS, 2004, p. 37).

O Setor de Educação do MST cresceu significativamente, expandindo o atendimento para os diversos níveis e modalidades de ensino¹², sempre

¹² A construção de uma sociedade sem exploração e sem explorados, com supremacia do trabalho sobre o capital; A luta para que a terra esteja a serviço de toda a sociedade; A garantia de trabalho para todos e a justa distribuição da terra, renda e riquezas; A busca permanente da justiça social e da igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais; A difusão de valores humanistas e socialistas nas relações sociais; O combate a todas as formas de discriminação social e a busca da participação igualitária da mulher (MST, 1990).

voltado para a educação do campo e em busca da formação de militantes, com o intuito de formar quadros dirigentes e/ou profissionais para atuar nas diversas áreas do conhecimento dentro dos assentamentos e acampamentos.

A proposta de educação, encontrada nos Cadernos Educativos do MST, busca integrar teoria e prática por meio de práticas pedagógicas curriculares que envolvam, além das questões pedagógicas, o trabalho como princípio educativo¹³ e os problemas do dia a dia nos assentamentos.

Nesse sentido, a *práxis* educativa do MST, como é mencionada nos seus princípios educativos, acontece de forma integrada, envolvendo as questões políticas, culturais, econômicas, ideológicas. Para o Movimento,

não deve haver separação entre o que está acontecendo no assentamento e o que é trabalhado em sala de aula. A escola deve ser essencialmente prática, fornecendo conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida (MST, 1990).

Mas é preciso que se tenha o cuidado necessário para não cair em um pragmatismo exacerbado, deixando de fazer as reflexões relevantes para a integração teoria-prática.

O termo *práxis*, observando os Cadernos de Educação do MST, está relacionado ao sentido filosófico atribuído pelo marxismo que nega tanto o materialismo vulgar quanto o idealismo. Ou seja, a *práxis* marxista supera a visão de prática como fim em si mesmo, como interpretação do mundo e avança na perspectiva da transformação social. Para isso, é imprescindível estabelecer uma unidade consciente entre teoria e *práxis*, para que haja, de acordo com Marx, a superação da *práxis* utilitária e o alcance da *práxis* revolucionária.

2 O MST e a política de educação do campo

A luta pela educação do campo foi um espaço com o qual o setor de educação do MST dialogou e contribuiu para a expansão, inclusive por meio do acúmulo educacional, tanto no que se refere às especificidades das práticas educacionais, quanto à proposição de políticas públicas educacionais, inicialmente, com o objetivo de contribuição para a luta de classe, fato que contribuiu significativa-

¹³ A história do Setor de Educação do MST pode ser encontrada em Caldart (2008).

mente para a sua popularidade. Posteriormente, houve um distanciamento dessa perspectiva. Nas palavras de Vendramini (2009, p. 23), “até a formulação ‘educação do campo’ não deixa clara a marca de classe e permite uma oposição entre campo e cidade e entre a educação de uma e de outra”. A importância da educação do campo como luta de classe reforça o sentido político-revolucionário do Movimento. Mas para isso, é preciso que ela deixe de ser tratada apenas no âmbito das políticas públicas estatais. Caso contrário, não se proporcionará as condições para a emancipação dos camponeses, e, sim, terá como garantia as conquistas de políticas pontuais, ainda longe de se efetivar uma educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis e modalidades para todos (SANTOS, 2013).

Nas lutas pela educação do campo em que o MST esteve envolvido até a atualidade, como saldo positivo, pode-se verificar a existência de várias conquistas, isto é a instituição de uma legislação que reconhece e legitima o direito à educação, levando em consideração as especificidades dos povos do campo. Essa legislação é composta pelas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2002) e Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2008). Parecer CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006), que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2010a), que reconhece a educação do campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010b), que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A etimologia do termo “*política*” tem vários significados. Na origem clássica, é derivado de um adjetivo grego que vem de *polis* – *politikós* (dos cidadãos, o que é pertencente aos cidadãos) – e está relacionado a tudo que se refere à cidade e, conseqüentemente, ao urbano, público, civil, social. Ou ainda tem derivações do latim *politicus* (ciência dos governos dos estados). Essa é a forma de defini-la explicitada no livro “A política”, de Aristóteles (2000), no qual ainda encontramos uma definição relacionada à sua natureza, as funções e divisões do Estado na política.

Na atualidade, o conceito de política se reporta ao Estado moderno capitalista, voltando-se para o poder do Estado em tomar decisões, planejar, decidir, atuar, legislar. Porém, tratamos da política do Estado, dando várias designações: políticas públicas, políticas sociais, políticas educacionais, dentre outras.

As políticas públicas são ações desenvolvidas pelo Estado em âmbitos federal, estadual e municipal para atender a determinados setores da sociedade civil e envolvem recursos públicos. São definidas, conforme Teixeira (2002),

quanto à sua natureza (estrutural ou emergencial), abrangência (universais, segmentais, fragmentadas) e impacto (distributivas, redistributivas e regulatórias).

No que se refere às políticas educacionais, essas se direcionam para as leis, regulamentos, pareceres, decretos sobre a educação. Estão situadas no âmbito das políticas públicas de caráter social. São dinâmicas, ou seja, vão mudando de acordo com a conjuntura política, econômica e social de cada país e são construídas nos embates do Estado com a sociedade civil.

Nas políticas educacionais estão contemplados os temas como globalização, Estado, sociedade e educação; legislação educacional, estrutura e funcionamento do ensino; políticas de inclusão/exclusão; financiamento da educação; formação e profissionalização docente; expansão e qualidade do ensino, dentre outros, que afetam a vida cotidiana das instituições educativas escolares e não escolares. Ou ainda, como afirma Gatti (2008, p. 13), “tais políticas se voltam para as questões de gestão, centralização, descentralização, financiamento, autonomia, ênfases curriculares, avaliação”, dentre outras, e adquirem sentidos diferentes em situações sociais e políticas diversas.

No que se refere à educação do campo, compartilhamos da concepção de Caldart (2004), para quem a proposta da educação do campo tem como objetivo a fixação do homem no campo, valorizando os seus saberes. A expressão *do*, quando se diz Educação do/no Campo, significa dizer que a educação é pensada para e com os sujeitos do campo. E não que é uma educação pensada para a cidade, sendo também implementada no campo. E *no* se reporta aos direitos dos povos do campo em estudar no espaço onde vivem, sem precisar sair para a cidade, para estudar. A palavra *campo* na educação do campo não significa “o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos campestinos” (MOLINA; JESUS, 2004, p. 104).

Ao analisar o processo histórico do homem do Campo, no Brasil, percebe-se a sua exclusão tanto social, econômica, política, cultural e educacional. No que se refere à educação do campo, observamos que esta tem sido tratada pelos governantes com descaso. Segundo Ferreira e Brandão (2011), desde o início do Império até meados do século XX, a educação brasileira estava voltada exclusivamente para os filhos da classe dominante (políticos, ricos e burgueses) em detrimento dos negros, índios e pobres. Além disso,

o modelo de educação praticado no Brasil pelos diferentes governos entre o início do Império (1822), até meados do século XX, era uma educação para a elite econômica e intelectual, em

prejuízo direto e indiscriminado dos pobres, negros e índios. Inclusive a primeira Lei, ainda no período imperial, quando se reporta à educação, não se ateuve às especificidades diretas da zona rural onde a população brasileira vivia (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 1).

Dessa forma, nota-se o privilégio da educação para a classe dominante. Portanto, a população que residia no campo, que era maioria (nesse período, o Brasil era predominantemente agrícola), era excluída do processo educacional. Como afirmam Bezerra Neto e Bezerra (2011, p. 102), “a população rural foi historicamente excluída do acesso às políticas educacionais adequadas a sua realidade”. Com o histórico de um paradigma agrário de concentração de terra em grandes latifúndios, observa-se que até as primeiras décadas do Século XX não havia preocupação por parte do Estado em escolarizar os povos do campo, com a justificativa de que a mão de obra do modelo agroexportador predominante nesse período, principalmente com a cultura cafeeira, não necessitava de escolarização para realizar o seu trabalho (SANTOS, 2013).

Na primeira Constituição, de 1824, o seu Art. 179, inciso XXXII, trazia em seu texto apenas: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). Cabe lembrar que nessa época a cidadania estava relacionada aos títulos e bens possuídos e a educação excluía as mulheres, escravos e agregados¹⁴. Quanto à Constituição de 1891, esta também não valorizou a educação do campo, mencionando apenas, em seu Art. 72, a “laicidade e liberdade do ensino nas escolas públicas” (BRASIL, 1891). Entretanto, essa Constituição condicionou o exercício do voto à alfabetização. Assim, devido à falta de interesse do sistema público pelo ensino elementar, surgiram vários cursos noturnos propostos por associações civis, tanto com o objetivo de recrutar futuros eleitores, como de atender aos interesses da economia agrária exportadora nas funções que exigiam conhecimentos básicos de leitura e escrita.

Com o fim do Império em 1889, deu-se início a República. Nesse período, as instituições escolares foram influenciadas pelo positivismo de

¹⁴ Encontra-se uma discussão aprofundada do trabalho como princípio educativo em Marx (1983), Lukács (1981) e Gramsci (2001). A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento. [...] A escola deve aproveitar as experiências de trabalho como ponto de partida para o estudo teórico em sala de aula. As crianças devem ter oportunidade de aprender os fundamentos científicos e tecnológicos do tipo de trabalho que estão desenvolvendo e que estão envolvidas (MST, 1992). A educação pelo trabalho e para o trabalho é o 5º princípio pedagógico do MST (MST, 1992).

Augusto Comte (1798–1857). Já a Constituição de 1934, bem como outros documentos, não priorizava a educação voltada para a população do campo. E previa, no artigo 156, o mínimo de 25% das cotas destinadas à educação para o ensino rural (BRASIL, 1934). Entretanto, a educação rural se insere na legislação brasileira com a Constituição de 1934, em meio a um grande debate para conter o fluxo migratório cidade-campo, e, assim, poder elevar o grau de produtividade no campo. Constituiu-se também

como uma busca de respostas ao impacto social provocado pelo inchaço das cidades e incapacidade de absorção de mão de obra disponível pelo mercado urbano, ocorrido devido à mudança na política econômica brasileira, quando as pessoas do campo começam a migrar para a cidade (SANTOS, 2013, p. 23).

Na primeira metade do século XX, com o Plano Nacional de Educação, observa-se a organização do Sistema Educacional e a criação de Conselhos Escolares. Porém, sobre a educação do campo, a supracitada legislação específica no Art. 156, Parágrafo único: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934). Nota-se, assim, um avanço com a Constituição da República de 1934 ao pautar na agenda das políticas públicas de direitos sociais a educação do campo.

Nesse mesmo período surge a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei n.º 9.613 (BRASIL, 1946a) do Governo Provisório, que tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, no que tange à preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, ou sobre o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, trazia implícitas as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres. Já a Constituição Federal de 1946, no inciso III do art. 168, fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino a responsabilidade das empresas com a educação (BRASIL, 1946b).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio rural e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, 1961). Em meados da década de 1960, por ocasião da implantação do modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos

oficiais foram elaborados com enfoque *tecnicista* para atender ao processo de industrialização em curso.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação do campo encontra espaço para se desenvolver. Pois segundo Haudt e Rivatto (2012, p. 2),

nessa Constituição de 1988, que realçou a garantia ao acesso à educação contemplando as populações que vivem no campo, pois partindo do princípio Constitucional a LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 reconhece a possibilidade de uma educação voltada às singularidades do campo dando autonomia as instituições que nele atuam, na educação do campo.

A implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), complementa a Constituição de 1988 “e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 2007, p. 12). Dessa forma, a atual LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) garante, em seu Art. 28, que os conteúdos e metodologias devem estar adequados e voltados para a educação do campo. Surge também, no ano de 1998, uma entidade supra organizacional denominada de “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”, com o objetivo de promover e reger as atividades conjuntas para que a população do campo fosse alfabetizada em nível nacional. Portanto, essa entidade alcançou grandes conquistas, quais sejam:

a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (BRASIL, 2007, p. 12).

É importante ressaltar a influência dos movimentos sociais no processo de conquistas na educação do campo, os quais lutaram e lutam pela construção de uma “escola que esteja no campo, mas que seja do campo; pela ampliação do direito a educação e a escolarização no campo” (CALDART, 2008, p. 81).

A luta pela garantia de escolas públicas e de qualidade em diferentes níveis da educação do campo deve ser uma luta contínua. Portanto, a educação e a cultura sempre foram objetivos de lutas dos movimentos sociais ao longo da história.

3 Metodologia

Realizamos uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, e para coleta de dados empregamos um questionário com perguntas abertas. Conforme Bogdan e Biklen (1982), essa metodologia envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, assim, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as questões relacionadas à escola.

Ao participar de ações de extensão que consistiam em capacitar educadores dos assentamentos e acampamentos da Regional da Chapada Diamantina e da Regional Sudoeste da Bahia, sendo a primeira, no município de Iramaia, e a segunda no município de Vitória da Conquista, em dezembro de 2013, aplicamos um questionário com perguntas abertas aos sujeitos que faziam parte desse grupo, no qual continha a questão: Qual a sua concepção de educação do campo? Da totalidade de 60 professores, apenas 13 (22%) demonstrou, em suas respostas, uma visão de trabalhar a realidade e as especificidades do povo do campo, observando os modos de produção. Vejamos algumas dessas respostas a seguir:

educação do campo é hoje uma luta de todos, ela deve estar vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos, porque, na prática, não há como educar o povo do campo sem fazer uma transformação social na vida de cada um deles.

Como um direito de trabalhar as realidades de nossos alunos camponeses e mostrar a eles o desejo e a capacitação de uma formação integrada capazes de trabalhar com ferramentas do campo e da cidade.

É uma educação escolar específica associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo e desenvolver ações coletivas com a comunidade escolar numa perspectiva de qualificar o processo de ensino aprendizagem.

Na educação do campo trabalhamos a realidade do aluno e o modo de vida de cada um.

Um projeto de educação voltada para o povo do campo, respeitando a realidade de cada um.

Nota-se que estes professores compreendem que a educação do campo foi pensada e construída para atender as particularidades do/a homem/mulher

do campo, assim como está disposto no § 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, o qual afirma que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 32).

Ou seja, a educação do campo se relaciona com a cultura e com o modo de produção dos sujeitos. Entretanto, 78% dos sujeitos do grupo apresentaram respostas que tem uma relação apenas com o espaço geográfico, ou mesmo respostas sem nenhuma conexão com o campo, demonstrando que não possuem tais conhecimentos.

É uma educação voltada para a terra, nas plantações, na agricultura, que deve acontecer lá no campo.

Educação do campo pra mim é uma forma de ter novos conhecimentos, aprender muitas coisas boas, e poder dividir novos conhecimentos com os outros.

Educação do campo pra mim é ter uma educação em casa, na escola, com o próximo.

Educação do campo é ensinar crianças, jovens, adultos poder ter uma boa educação para amanhã ou depois ser bons cidadãos de bem.

Pra mim educação do campo é muito boa porque aprendi a trabalhar na roça.

No que se refere à proposta educacional do MST, indagamos: Você poderia citar os princípios pedagógicos e filosóficos do MST? As respostas a essa questão indicaram que a maioria dos sujeitos possuía conhecimento sobre a temática, porém, 20% responderam que não se lembravam ou não sabiam; 73% assinalaram apenas alguns dos princípios; e, 7% apontaram todos os princípios, tanto pedagógicos quanto filosóficos. Nesse sentido, Santos (2013, p. 291) salienta que

a burocracia no processo seletivo de professores dificulta a implementação da pedagogia do Movimento Sem Terra, uma vez que a burocracia estatal, às vezes, envia para as escolas de assentamentos, professores que não comungam dos objetivos do MST. Esses profissionais que não tem uma formação para trabalhar com os valores do Movimento dificultam a realização do processo político/ideológico da proposta.

Outrossim, Santos (2013) complementa que a rotatividade da gestão escolar e dos professores dificulta a implementação da proposta e a continuidade dos trabalhos pedagógicos. Como medida para atenuar a lacuna existente entre o desconhecimento dos docentes sobre a sua proposta pedagógica, o MST inicia um trabalho de formação levando em consideração os seus princípios filosóficos e pedagógicos com aqueles que trabalharão nos assentamentos.

4 Conclusão

Ao realizar a ação de extensão que nos oportunizou desenvolver essa pesquisa, compreendemos que a extensão universitária é parte intrínseca da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Dessa forma, o eixo transversal que permite essa interação é o trato com o conhecimento, fato que implica ter que considerar tanto o sujeito quanto o processo e seu resultado. A extensão aponta para o valor ético e político buscado pela instituição no processo educativo, perpassando, transversalmente por atividades de ensino e aprendizagem, produção e aquisição do conhecimento, condições necessárias para o desenvolvimento de competências científicas, profissionais e humanas (SÍVERES *et al*; UCB, 2009).

De acordo com o Fórum de Pró-Reitores (2012), a extensão universitária é o momento de aplicação do conhecimento e de intercâmbio de saberes na relação universidade–sociedade, materializando uma epistemologia própria da produção do conhecimento sócio-historicamente engajado. Foi essa uma das razões que nos motivou a realizar nosso estudo a partir de uma ação de extensão, a qual nos possibilitou coletar informações para efetivar a formação continuada com os educadores do MST nas regionais da Bahia que foram pesquisadas, uma vez que os dados coletados nos apontaram como conclusão que a maioria dos educadores de assentamentos e acampamentos do MST, na Bahia, ainda não possui os fundamentos epistemológicos e pedagógicos referentes à educação do campo e à Pedagogia do MST.

Referências

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. B. Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão. *In*: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. B. (org.). **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011. p. 93-104.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1982.

BRASIL. [Constituição de 1824]. Constituição Política do Império do Brasil. **Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil**, Rio de Janeiro, fls. 17, do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes, 25 de março de 1824.

BRASIL. [Constituição de 1891]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 24 de fevereiro de 1891. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 1891.

BRASIL. [Constituição de 1934]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 16 de julho de 1934. (Suplemento e republicado em 19 dez. 1935).

BRASIL. Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 23 de agosto de 1946a.

BRASIL. [Constituição de 1946]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, p. 1, 19 de setembro de 1946b. (Republicado em 25 de setembro de 1946 e 15 de outubro de 1946).

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 11.429, 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. [Constituição de 1988]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 de maio de 2006.

BRASIL. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 25, 29 de abril de 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 824, 14 de julho de 2010a.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 de novembro de 2010b.

CALDART, R. S. **Educação em movimento**. Formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Sobre a educação do campo. *In*: SANTOS, C. A. dos (org.). **Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Brasileira de Educação**, Londrina, ano V, n. 9, p. 58-71, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf. Acesso em: 15 jan. 2014.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2012. (Coleção Extensão Universitária; v. 7).

GATTI, B.A. *et al.* **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HAUDT, F. M.; RIVATO, L. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e as Políticas Públicas para a Educação. *In*: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO/Universidade Federal do Pampa-Rio Grande do Sul, v.4, n. 2, 2012, Bagé. **Anais[...]**, Bagé: Unipampa, 2012. Disponível em: <http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/Anais/Eixo%2006/Fabiane%20Mesquita%20Haudt%20e%20Luciano%20Brasil%20Rivatto.pdf>. Acesso em 16 out. 2013.

LARA JUNIOR, N. Análise das principais influências ideológicas na constituição do MST. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 15, n. 20, p. 156-174, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewArticle/1854>. Acesso em: 12 dez. 2013.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. Tradução de Ivo Toned. Roma: Riuniti, 1981.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (org.) **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação do Campo, n.º 5).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA — MST. Princípios da Educação no MST. **Caderno de Educação**, Porto Alegre, n. 8, 1990.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA — MST. Como deve ser uma escola de assentamento. *Boletim da Educação*, n. 1. Porto Alegre, 1992.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1980.

SANTOS, A. R. **Ocupar, resistir e produzir também na educação. O MST e a burocracia estatal: negação e consenso**. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SÍVERES, L. *et al.* (org.). Diretrizes de extensão. Brasília: Universidade Católica de Brasília/Universa, 2009. (Série UCB Filosofia Institucional)

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia, 2002.

VENDRAMINI, C. R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. *In*: COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo**. São Luís: Edefma, 2009. p. 1-12.

EIXO 2



Educação do campo: políticas educacionais em discussão

O MST E A EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE RE-INVENÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO



Maria Nalva Rodrigues de Araujo¹

Introdução

A presença do MST no cenário político e social brasileiro, nas últimas décadas, vem atraindo a atenção de vários segmentos da sociedade civil, e em particular, dos cientistas e pesquisadores brasileiros. Entre os principais estudos destacam-se aqueles de Caldart (1997, 2000), Vendramini (1992), Camini (1998), Caldart e Schwaab (1991), Araújo (2000).

O processo educativo desenvolvido no MST faz parte da história do próprio Movimento, as lutas pela escolarização como direito no MST seguem a dinâmica das próprias atividades desenvolvidas pelas famílias dos sem-terra, na luta contra a propriedade privada, e pela destruição de latifúndio para a conquista da posse e uso da terra. Em outras palavras, são movimentos e lutas que se dão a partir das ocupações, e expressam a necessidade coletiva e organizada de superar as condições de exclusão, miséria material e imaterial a que foram submetidas as classes trabalhadoras brasileiras em seus 500 anos de história. Para os trabalhadores rurais sem-terra organizados no MST, terra e escola são tidos como direitos a serem conquistados, porque lhes têm sido negados.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Departamento de Educação Campus X/ DEDC X). Mestrado em Ciências e Práticas Educativas pela Universidade de Franca. Graduação em Ciências Sociais pela Fundação Educacional Nordeste Mineiro. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe (TerritoriAL) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro da Comissão Pedagógica do PRONERA, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Professora voluntária na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). E-mail: nalvaraujo@hotmail.com

1 Origem das lutas por escolas no MST

As primeiras lutas e reivindicações por educação escolar nas áreas que deram origem ao MST começaram a se efetivar a partir das primeiras ocupações, no período de 1979 a 1984.

Desde então, questionava-se o que era possível fazer com as crianças acampadas e, posteriormente, como garantir a construção e o funcionamento de escolas nos assentamentos que o movimento ia edificando. O funcionamento da primeira escola data de 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul (CALDART, 1997).

No início, as lutas do Movimento eram pelo direito das crianças às escolas de ensino fundamental, depois as demandas foram ampliando essa noção de direito e o Movimento passou a lutar por outros níveis e modalidades educativas, tais como: educação de jovens e adultos, ensino médio, educação infantil e educação universitária.

Com o funcionamento das primeiras escolas, surgiu a preocupação com o tipo de ensino que deveria ser ministrado. Caldart (1997, p. 227) argumenta que “o motor do surgimento da questão da educação no MST foi, por um lado, a necessidade (não era possível ignorar a presença das crianças) e, por outro lado, a intuição de que a escola é um direito de todos”.

As práticas e ações educativas desenvolvidas pelo Movimento, embora dispersas pelo Brasil afora, tiveram um outro momento significativo quando da articulação e realização, em 1987, do primeiro Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, no município de São Mateus-ES, no período de 27 a 30 de julho de 1987, no qual se reuniram representantes de quatro Estados², que decidiram e criaram o Coletivo Nacional de Educação do MST. Sobre este evento, Caldart e Schwaab (1991, p. 86) ressaltam que,

quando a organização dos Sem Terra cria em sua estrutura um Setor de Educação, deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do Trabalhador Rural Sem Terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola.

² Segundo Pizetta (1999), foram convidados representantes de 13 estados, dos quais apenas quatro compareceram (Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Espírito Santo), totalizando 13 professores/ monitores.

Durante esse encontro, os participantes trataram das questões que remetiam à necessidade de estabelecer uma proposta de escola alternativa à então instituída e discutiram duas questões importantes, quais sejam: a) o que queremos com as escolas de assentamento?; e b) como construir a escola que queremos?

Essas questões apontavam para a necessidade de construir um projeto político pedagógico da escola, adequado aos objetivos do Movimento e às características e necessidades das populações que vivem nos assentamentos e acampamentos. Além disso, tratava-se também de reivindicar dos poderes públicos a instalação e implantação de escolas de 1ª à 4ª séries nos acampamentos e assentamentos já existentes. Coube ao Setor de Educação do Movimento organizar as lutas reivindicatórias, reunir educadores e participantes do Movimento para discutirem a proposta de uma *escola diferente*.

A luta pelo acesso à educação escolar para os acampados e assentados tem sido elemento de disputas entre o Movimento e o Estado burguês, ora com as prefeituras, ora com os governos estaduais e o governo federal, pois o Estado brasileiro, representado nessas instâncias, ainda não se convencera da condição de cidadãos desses trabalhadores, condição esta criada pelo próprio sistema capitalista. A decisão do MST em construir uma educação coadunada com a sua estratégia de luta contra-hegemônica tem estabelecido, portanto, tensões com a educação hegemônica e, conseqüentemente, com o Estado instituído. Sendo assim, as tensões e conflitos não se encerram no contexto da luta pela terra.

Os motivos dessas tensões variam desde a resistência dos poderes públicos em propiciar³ uma escola de qualidade no campo, até a escolha do que e de quem deve ensinar nessas escolas, ou seja, a escolha dos educadores para atuar nas escolas de assentamentos, o debate sobre o currículo, a gestão escolar.

Essas disputas não são novas na luta da classe trabalhadora. Já no século XIX, Marx (1992), ao falar sobre educação e ensino na Associação Internacional dos Trabalhadores, afirmava a necessidade de o ensino ser estatal sem que estivesse sob o controle do governo. Desta forma, Marx (1992) defendeu uma escola pública, gratuita, porém sem o controle ou a intervenção do Estado, a não ser no seu financiamento.

Nessas duas décadas de lutas pelo acesso à escola, o MST não tem buscado construir um sistema de ensino paralelo, mas tem lutado para que as escolas de assentamentos e acampamentos sejam públicas, pois refuta, como Marx (1992),

³ Sobre as mobilizações por escolas realizadas pelo MST no estado da Bahia, ver Araújo (2000).

o Estado educador, que na sociedade capitalista é concebido como instrumento das classes burguesas para alcançar a hegemonia dessas classes no poder⁴.

Outro período importante foi o de 1989 a 1994, no qual o setor de educação do MST avançou no processo organizativo e de elaboração pedagógica, ampliando as frentes de atuação ao construir um Coletivo Nacional de Educação que seria responsável por desencadear um trabalho de discussão e aprofundamento em cada estado do Brasil. Durante esse período foi criada a primeira escola de formação de professores, no Rio Grande do Sul, para atuar nos movimentos populares⁵.

2 A educação de jovens e adultos no MST

Além da preocupação com a escolarização das crianças, um outro desafio existente nas comunidades assentadas era o analfabetismo da população adulta. Dados levantados pelo Setor de Educação nos estados, em 1995, indicaram um índice médio aproximado de 40% de analfabetos nos assentamentos do MST, um número que podia subir para 90% em algumas áreas, especialmente nas regiões Nordeste e Norte do país (CALDART, 1997). Esse alto índice de analfabetismo ficava evidente nos vários assentamentos quando da implantação das cooperativas de produção/e ou associações, pois era difícil encontrar pessoas habilitadas para fazer a ata e/ou mesmo para assinar a papelada. Assim, o analfabetismo apareceu como um problema a ser superado no conjunto da organização.

Todavia, o Setor de Educação passou a se preocupar também com a educação de jovens e adultos, com aqueles que não tiveram seus direitos de escolarização garantidos na infância. Visando a garantir a reposição do ensino fundamental, foram realizados convênios entre o MST e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e o Ministério da Educação, e envolvidas

⁴ Em março de 2006, as mulheres da Via Campesina destruíram um viveiro de mudas da Multinacional Aracruz Celulose no estado do Rio Grande do Sul. Para ilustrar o que foi afirmado no texto, dá-se como exemplo a suspensão de todos os convênios pelo governo do estado do Rio Grande do Sul com o MST/ITERRA. Isso vem prejudicando as ações educativas do Instituto ligado ao MST.

⁵ Em janeiro de 1990 teve início a 1ª turma de Magistério para professores das escolas de assentamentos do Brasil, no Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro (DER/ FUNDEP).

várias ONGs com experiência de alfabetização. O primeiro projeto de alfabetização foi inaugurado em 25 de maio de 1997, no município de Bagé-RS, com a presença do educador Paulo Freire.

Um olhar histórico sobre educação de jovens e adultos no campo e nas cidades do Brasil remete a um quadro de exclusão e marginalização, comprovando uma realidade marcadamente desfavorável à população camponesa.

A existência, ainda hoje (2012), de inúmeros programas⁶ e projetos para atender a população adulta analfabeta reflete a falta de políticas públicas na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O alto índice de analfabetismo no Brasil não é por acaso, ele tem raízes históricas e econômicas profundas, que remontam ao período colonial, passam pela Primeira República e continuam na atualidade.

O trabalho com a EJA no MST nasceu como uma necessidade de prosseguimento da luta pela reforma agrária em sua dimensão ampla. É sabido que os índices de analfabetismo dos povos do campo chegam a 28,7%, portanto, maiores que nas zonas urbanas. Nos acampamentos e assentamentos do MST, conforme a última pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), essa realidade não é diferente, pois cerca de 23% da população adulta é analfabeta; o que tem sido diferente é a vontade e determinação dos milhares de homens e mulheres que organizados no Movimento se recusam a permanecer na condição de excluídos do acesso ao conhecimento.

Foi mais precisamente na década de 1990 que o MST delineou as ações e linhas políticas⁷ contra o analfabetismo, tanto na luta pelo direito/acesso, quanto no sentido de elaboração de uma proposta pedagógica⁸ própria para a educação dos jovens e adultos do MST.

Dada a inexistência de políticas públicas para a educação de adultos no cenário brasileiro, o MST iniciou e continuou o trabalho com EJA por meio de convênios e projetos pontuais, com organizações não governamentais,

⁶ Em 2007, em nível de governo federal, enumeram-se vários programas na área de EJA, tanto para o campo quanto para a cidade (PRONERA, Pescando Letras, Saberes da Terra, Brasil Alfabetizado e outros).

⁷ Ver documento básico do MST, 1991 p. 50-53.

⁸ O registro desta proposta se encontra MST (1944a, 1944b, 1944c, 2000a, 2000b, 2000c).

universidades, Secretarias Estaduais de Educação e os Ministérios da Educação e da Reforma Agrária⁹.

A luta do MST, juntamente com outros movimentos sociais do campo, conquistou, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹⁰. É por meio desse programa que o MST vem dando continuidade às ações de escolarização dos jovens e adultos na modalidade de EJA.

Segundo dados do setor de educação do Movimento (2003), o trabalho de educação de jovens e adultos está organizado atualmente em praticamente todos os estados do Brasil. Além da alfabetização de jovens e adultos, o MST também desenvolve programas de educação de adultos nos níveis fundamental e médio. De acordo com dados do Movimento, a maior parte desses esforços se concentra nas Regiões Norte e Nordeste, onde os níveis de analfabetismo de jovens e adultos são os mais altos do país.

⁹ A primeira dessas experiências realizou-se no MST-RS e durou de 1991 a 1993, foi financiada pelo Instituto Cultural Francisco de Assis, Ministério da Educação (MEC), Cáritas e a Descrever Sigla (AEC). Este projeto envolveu 100 turmas de alfabetização. O valor histórico dessa experiência reside no fato de ter contado com a participação do mestre Paulo Freire no seu lançamento, quando ele fez a abertura oficial por ser a primeira experiência organizada pelo Movimento.

Outras experiências foram sendo desenvolvidas tanto em nível nacional quanto em nível dos estados; nesse sentido, duas experiências foram significativas: em nível nacional, o primeiro convênio com o MEC, que durou de agosto de 1996 a junho de 1997, envolveu 500 turmas de alfabetização e, conseqüentemente, a formação e capacitação de 500 monitores de EJA. Em nível dos estados, a experiência pioneira foi com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná em 1996, envolvendo 100 turmas de EJA, e o convênio do MST com a Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 1995. Esta foi a primeira universidade brasileira a assumir parceria com o MST para realizar alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos (MST, 2003).

¹⁰ O PRONERA é um programa do governo federal, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, desenvolvido em parceria com universidades, movimentos sociais do campo e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Desenvolve ações de alfabetização, complementação de escolaridade (do ensino fundamental ao superior) e formação dos educadores e coordenadores locais indicados pelos movimentos. Em 1998, aproximadamente 52 universidades se mobilizaram nos 23 estados onde o MST estava organizado, a fim de elaborar projetos para o PRONERA. Delas, apenas 7 foram contempladas devido aos cortes federais dos recursos. De qualquer forma, esses convênios ajudaram a impulsionar a EJA no MST com cerca de 7.000 educandos (MST, 2003).

O MST (2003) realizou um balanço das ações da EJA no interior do Movimento, o qual revelou que os limites centrais da frente da EJA no Movimento são:

- Ausência de políticas públicas que contribuam na implementação do trabalho de EJA associada a políticas de Saúde, infraestrutura dos espaços de educação, equipamentos, energia elétrica nos assentamentos;
- Falta de qualificação pedagógica dos educadores e coordenadores do trabalho;
- Rotatividade dos educadores de EJA;
- Dificuldade de inserir a EJA na organicidade do MST (MST, 1944c).

Num segundo momento, o documento afirma que precisa avançar na superação desses limites (MST, 2003). De fato, os limites apontados pelo Movimento, na sua grande maioria, são parte da ausência de políticas públicas no país, na área da educação, na sua totalidade. A responsabilidade de prover e assegurar escolaridade é uma tarefa da qual o poder público não deve se eximir. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, garante a provisão pública de “ensino fundamental obrigatório e gratuito assegurado, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Além dos limites registrados pelo Movimento, há que se perguntar: como se faz a organização curricular nessa modalidade de ensino? Como se dá a gestão? E a avaliação e a certificação dos educandos? Quais são as condições materiais para desenvolvimento das aulas nos assentamentos?

3 Registro e sistematização das experiências de educação no MST

No início dos anos 1990, começou a ser desenvolvido um trabalho de sistematização e registro das experiências pontuais, levadas a efeito nas diferentes regiões em que o MST conquistara espaços. Elaborou-se, dessa feita, a fundamentação teórico-coletiva da proposta político-pedagógica para as escolas de Ensino Fundamental. Um dos primeiros resultados desse trabalho foi publicado no Caderno de Formação nº 18 (MST, 1999), intitulado “O que queremos com as escolas de assentamentos”. Em seguida, outros

materiais foram publicados com o objetivo de subsidiar o trabalho dos educadores, das áreas de assentamento e acampamentos do MST¹¹.

Essas produções são importantes por três razões: 1) são frutos da própria prática dos sujeitos Sem Terra refletidos por eles mesmos e, posteriormente elaborados, produzindo a partir de sua prática um conhecimento refletido, isto é, práxis; 2) ao construir conhecimento, também se constrói contra-hegemonia, reescreve-se a história, desmistifica-se a ideia de que escrita é para “alguns poucos iluminados” e propicia aos educandos/as do Movimento o acesso a uma leitura que tem como referência a sua classe social, não de forma pejorativa, mas como sujeitos do processo histórico; 3) são produzidas coletivamente.

A organização de coletivos pedagógicos no interior do Movimento propicia também a elaboração coletiva. Os Cadernos produzidos pelo Movimento na área da educação têm sempre em vista uma demanda trazida pelas práticas desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos, e as demandas são socializadas e debatidas no seio do coletivo nacional; uma comissão é destinada para preparar uma primeira versão do texto, que posteriormente vai para outros coletivos do Movimento e, novamente, volta ao coletivo de educação para leituras, apreciação, debates, complementações e melhoria do texto. Tudo isto para o coletivo verificar se o texto já o representa, e somente a partir daí é que

¹¹ Após a publicação do Caderno de Formação nº 18, foi criada uma coleção específica chamada Cadernos de Educação que, a cada número, socializava o avanço da elaboração da proposta pedagógica do MST. Até 2005, foram produzidos 11 Cadernos de Educação; além destes, foram criadas outras três coleções: Boletim da Educação (até o momento foram produzidos nove títulos); Coleção Fazendo História, destinada a recontar a história do Brasil e a biografia de algumas pessoas consideradas lutadoras, e, segundo o Movimento, precisa-se manter viva essa memória para as crianças e adolescentes dos assentamentos e acampamentos (até 2005 foram produzidos 7 Cadernos); Coleção Fazendo Escola, que objetiva registrar o protagonismo das crianças e adolescentes na reinvenção da escola (foram publicados 3 Cadernos até o momento). Os Cadernos do Concurso Nacional de Redações e Desenhos são uma coleção que publica os resultados de trabalhos dos educandos das escolas dos assentamentos e acampamentos do país inteiro; até o momento já foram publicados 7 Cadernos. Além destes, ainda há a publicação Pra Solettrar a Liberdade, destinada a educandos jovens e adultos, como uma espécie de livro paradidático, avulso, sobre literatura infantil (tem apenas um número). Outra publicação avulsa do setor de educação foi o Calendário Histórico dos Trabalhadores, no qual o MST resgata as datas históricas para os trabalhadores sob uma perspectiva da classe trabalhadora. Mais recentemente foi publicado um CD com canções infantis para subsidiar os educadores nas escolas de assentamentos.

se toma a decisão final para sua publicação. Além desse processo, o Movimento tem também utilizado os espaços dos cursos de formação de educadores para desencadear a produção de algum material (CALDART, 2000).

4 A Educação Infantil no MST

Outra preocupação despontada nesse período foi com a educação infantil, envolvendo mães e crianças de 0 a 6 anos. Nascendo como experiências pequenas e pontuais, as questões e reivindicações referentes a este nível de educação também seriam incorporadas pelo setor de educação. As ações e reflexões deste segmento desaguarão, nos dias atuais, no movimento das “cirandas infantis”, designação que substitui a de “creches”.

De acordo com o MST, a origem da experiência com educação infantil vem de duas necessidades básicas: a participação das mulheres no processo produtivo dos assentamentos e no conjunto do Movimento, e a participação das mulheres na militância política, em cursos de formação, reuniões, e nas lutas gerais do Movimento (MST, 2004).

Sendo assim, o elemento impulsionador para o Movimento passar a se ocupar com a questão da educação infantil não foi devido propriamente às crianças, mas às necessidades de participação de suas mães. Isto advém da cultura camponesa, em que a divisão dos papéis previamente define que o cuidado com as crianças é de responsabilidade das mulheres, sendo assim, para a sua participação, era necessário encontrar uma saída para as crianças.

O primeiro debate sobre as experiências de creches em cooperativas de produção, bem como quanto as creches itinerantes, foi instigado pelas experiências do MST do estado do Ceará. Após esse, o Movimento percebeu a importância da realização de outros debates por meio de seminários, oficinas e cursos de formação para educadores infantis. Também foi constituído um pequeno coletivo (Frente de Educação Infantil) dentro do coletivo nacional para refletir a respeito de dar materialidade à educação infantil do Movimento, nos seus diversos espaços. Na Frente de Educação Infantil, o desafio era articular e elaborar, com os sujeitos envolvidos no trabalho, as novas práticas e avançar para uma nova concepção do que seria a especificidade dessas práticas educativas nas áreas de acampamentos e assentamentos. Um dos destaques dessa Frente foi a criação em vários acampamentos e assentamentos das Cirandas Infantis.

Para o MST (2004, p. 37),

a Ciranda Infantil é um espaço educativo, organizado com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vinculando as vivências com a criatividade, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, a autonomia [...]. São momentos e espaços educativos intencionalmente planejados nos quais as crianças receberão atenção especial, cuidado, e aprenderão em movimento a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. É muito mais que espaços físicos são espaços de trocas, aprendizados e vivências de novas relações.

O nome Ciranda Infantil, para os espaços de educação infantil no MST (2004), refere-se à cultura popular, às danças, brincadeiras, à cooperação, à força simbólica do círculo, ao coletivo, enfim, ao fato de ser criança em movimento.

Há, no MST, experiências com dois tipos de Cirandas Infantis:

1. As Cirandas Infantis Permanentes — são espaços educativos organizados nos próprios assentamentos ou acampamentos, centros de formação e escolas do Movimento, onde seu tempo e local de funcionamento são mais ou menos fixos e seguem as condições da realidade e da necessidade do público a ser atendido. Sendo um espaço ou momentos educativos com as crianças, elas podem existir independentemente da estrutura que se tenha (MST, 2004).

2. As cirandas Infantis Itinerantes — são as cirandas que acontecem nos eventos e ações realizadas pelo MST. Este tipo de ciranda é preparado e organizado para locomoção permanente; os educadores são organizados e têm disposição para ir onde for necessário (MST, 2004). A primeira Ciranda Infantil Itinerante aconteceu no Primeiro Encontro Nacional de Educadores, em 1997, com um total de 80 crianças de todo o país. Outras experiências nacionais foram realizadas durante o IV Congresso Nacional do MST em 2000, com 320 crianças de todo o país e na Marcha Nacional realizada em maio de 2005, de Goiânia a Brasília; *ao todo*, 130 crianças participaram da marcha. Na fala de Maria Cristina Vargas (2000, s/p), do Coletivo Nacional de Educação do MST,

essas crianças mesmo não estando marchando, criam um significado especial para luta e constroem juntas o sentido da marcha. [...] O MST, por ser um movimento social construído por homens e mulheres e seus filhos, sentiu a necessidade de criar um meio para cuidar das crianças e permitir que os espaços de debates sejam ocupados também pelas

mulheres. Depois essa lógica mudou, hoje a ciranda não é um espaço somente para cuidar, mas para valorizar e incentivar a participação das crianças na luta.

Essas experiências permitem que as crianças e seus pais participem das lutas e mobilizações, além de provocarem a totalidade do Movimento a refletir sobre a infância Sem Terra, considerando essas crianças, filhas e filhos, também da organização social. Com isso, a organização igualmente incorporou em sua plataforma de lutas a questão das crianças como sujeitos com direito ao conhecimento, à cultura, ao lazer, à participação, ao cuidado, a estar junto com seus pais, enfim, direitos como seres humanos.

No MST a participação das crianças nas atividades tornou-se cotidiana, por isso, o Movimento compreendeu que é necessário melhorar o atendimento às crianças por meio da organização das Cirandas Infantis Itinerantes. Assim, nas atividades do Movimento, o ser humano participa na sua totalidade, incluindo aí as crianças, pois “uma nação que deixa de ensinar, com carinho e disciplina às suas crianças os hábitos elementares do estudo, sofrerá um enorme prejuízo histórico, pois está desperdiçando boa parte de sua competência potencial” (NOSELLA, 2004, p. 134).

5 A Formação dos Educadores

Outro momento relevante na história da educação do MST foi em julho de 1995, quando da realização do III Congresso Nacional do MST, cujo lema foi: “reforma agrária, uma luta de todos”, em contraposição ao período anterior em que o Movimento voltava-se para dentro de si mesmo. Nessa nova fase, o Movimento evidencia a necessidade de buscar novos aliados na luta pela reforma agrária. Por conseguinte, no campo da educação são estabelecidas novas articulações. As parcerias com Secretarias Estaduais de Educação, ONGs e universidades brasileiras foram, aos poucos, multiplicando-se e ajudando a garantir a escolarização dos Sem Terra desde a creche até a universidade.

Para isso, o Movimento firmou os primeiros convênios com universidades particulares e públicas brasileiras: a primeira universidade a abrir as suas portas aos Sem Terra para a realização da graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia foi a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ/RS), sediada na cidade de Ijuí-RS, em 1998; a segunda universidade e a primeira universidade pública foi a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 1999; a seguir, também

a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) implementou turmas especiais de Graduação em Pedagogia, garantindo o acesso dos Sem Terra à universidade¹², bem como a melhoria da educação básica nos assentamentos e acampamentos do Movimento, pois esses educadores, ao retornarem às suas práticas, retornam com maior qualificação para o trabalho educativo.

A necessidade de discutir e socializar os avanços e desafios obtidos no campo da educação em âmbito nacional levou o Setor de Educação a organizar o Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado nas dependências da Universidade de Brasília (UnB), no período de 28 a 31 de julho de 1997, em parceria com a UNICEF e a UNESCO.

Com o lema “MST: com Escola, Terra e Dignidade”, o encontro reuniu mais de 600 educadores pertencentes ao Movimento, dos vários estados do Brasil, e contou também com a participação de inúmeros intelectuais, professores, estudantes universitários, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), além de outras entidades da sociedade civil. As sessões envolveram reflexões e discussões nas áreas de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e formação de educadores.

O encontro proporcionou o aprofundamento das discussões teóricas no campo da educação no final do milênio, seus desafios, possibilidades, complexidades e dilemas. Possibilitou uma reflexão profunda da práxis educativa no MST. Além disso, o encontro transformou-se num espaço de troca de experiências das diferentes práticas educativas que estavam sendo desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos de todo o país. Houve momentos de socialização das tradições culturais de cada região e reflexão sobre os problemas, desafios e projetos futuros.

Uma importante marca desse encontro, segundo Fernandes (2000), foi o fato de ter recolocado a educação do campo na agenda dos debates nacionais, aceitando o desafio proposto pela UNICEF ao MST de convocar um encontro para ampliar o debate acerca da educação em meio rural com outras instituições e movimentos que também tratem da questão. Nesse encontro nasceu a proposta de criação do Programa Nacional de Educação na

¹² Um exemplo do reconhecimento do trabalho de educação nas áreas de assentamentos e acampamentos veio em dezembro de 1995, quando o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) premiou o MST com o Prêmio Itáu-Unicef “Educação e Participação”.

Reforma Agrária (PRONERA). Este programa foi implantado pelo INCRA no ano de 1998 em diversas universidades, em parcerias com o MST.

Ao final, produziu-se um manifesto que expressou uma crítica às atuais políticas governamentais e ao modelo de desenvolvimento hegemônico, bem como a necessidade de fazer da educação um direito de todos os cidadãos e um instrumento de transformação social em prol dos trabalhadores. Esse encontro permitiu também ao Movimento a ampliação de alianças com outros movimentos e organizações populares que atuam no campo brasileiro, culminando, em 1998, com a realização da Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo e, posteriormente, com a organização da Articulação por uma Educação Básica do Campo.

Assim, as lutas por educação escolar começam a fazer parte do cotidiano do Movimento, junto com a luta pela reforma agrária, que, como diz um jovem assentado do Estado do Pará: “quando a gente é analfabeto, é o mesmo que dizer cego. E, quando junto com a prática do acampamento tem as letras, é melhor”.

Nesse sentido, a construção de uma proposta diferente de escola amplia, segundo Caldart (2000, p. 160), essa noção de direito: “não apenas ter acesso à escola, mas também ter o direito de constituí-la como parte de sua identidade”.

A experiência que vai se acumulando no decorrer da luta social projeta outra forma de conceber a escola, negando a escola pública, com matriz urbana e excludente, e apontando certamente para uma outra escola gestada nas entranhas de ações coletivas, social e culturalmente orientadas e embasadas num novo projeto social. Num projeto de sociedade e educação orientadas para uma perspectiva socialista e humanista. Deixa claro que a luta não se encerra apenas com a conquista de direitos nos marcos da sociedade capitalista, mas caminha em direção à emancipação humana.

6 Considerações finais

As práticas educativas escolares e não escolares sempre estiveram presentes no desenvolvimento histórico do MST, porém, ao longo do processo, o MST foi acumulando novas experiências e demandas, e assim sofreu modificações, quantitativa e qualitativamente. De início, como educação popular na organização dos grupos de sem-terra, e posteriormente nos acampamentos e assentamentos em formas diversas, nas assembleias, nas reuniões gerais, nas audiências com autoridades, nas inúmeras maneiras de organização e lutas sociais desenvolvidas. Num

segundo momento, o MST buscou o acesso à educação escolar como instrumento para contribuir na qualificação da luta pela terra e pelo projeto histórico.

Para tanto, o MST desenvolveu lutas sociais a fim de pressionar os diversos órgãos do Estado para que tivesse garantido esse direito. Ao lado das lutas, firmaram-se parcerias diversas com organizações da sociedade civil e do Estado, a exemplo de universidades e secretarias de educação.

O histórico social da educação do MST permite afirmar que, inicialmente, o predomínio das parcerias do MST era com as organizações da sociedade civil, como igrejas, institutos, ONGs, sindicatos, fundações; mais tarde é que entraram as parcerias com o Estado.

A relação com as organizações governamentais (secretarias de educação municipais e estaduais) se desenvolveram de forma mais tensa, iniciando-se pela educação escolar das crianças dos assentamentos e acampamentos da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Só a partir da segunda metade da década de 1990 é que se iniciou a formalização dos primeiros convênios entre o MST e as organizações governamentais, como universidades, MEC, secretarias estaduais de educação, para prover educação aos adultos e realizar a formação dos educadores dos assentamentos e acampamentos. Depois, com a criação do PRONERA em 1998, as ações educativas do MST passaram a ser predominantemente via convênios com as universidades, preferencialmente públicas. Essas ações são dirigidas, sobretudo, à educação de adultos e à formação dos educadores.

Tais conquistas contribuíram para impulsionar o acesso à educação escolar dos trabalhadores sem-terra; nestes quase dez anos, o MST contabilizou a conclusão em nível médio de cerca de 500 educadores, cerca de 400 trabalhadores terminaram cursos de ensino médio e profissional, 370 educadores já concluíram o Curso de Pedagogia, e 46 concluíram o Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável. Desse modo, o MST, embora tenha mantido intensas lutas contra a propriedade privada e de resistência ao avanço do capitalismo, buscou nas políticas compensatórias dentro da ordem social burguesa a sua autodefesa.

Nesse sentido, as conquistas de convênios para atender à educação escolar no seio do MST, não obstante sendo contraditórias com o seu ideário, demonstram possibilidades quando propiciam a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora para atuação em processos de organização e luta do MST pela democratização da propriedade da terra. Essa formação, embora realizando-se em um contexto contraditório, pode acumular elementos para a construção de uma outra ordem social que altere as bases da sociedade capitalista.

Referências

ARAÚJO, M. N. R. **Da luta contra a exclusão e reinvenção da escola pública popular**: a luta pela escolarização no MST Bahia. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências e Práticas Educativas) – Universidade de Franca, Franca, São Paulo, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. S.; SCHWAAB, B. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. *In*: GORGEN, S.; STEDILE, J. P. (org.). **Assentamentos**: a resposta econômica da reforma agrária. Petrópolis: Vozes, 1991.

CAMINI, I. **O cotidiano pedagógico dos educadores em escola de assentamento**. 1998. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARX, K. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA —MST. **Documento Básico**. São Paulo: MST, 1991.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA — MST. Alfabetização de jovens e adultos: como organizar. **Caderno de Educação**, São Paulo: São Paulo: Setor de Educação do MST/Secretaria Nacional do MST, n. 3, 1994.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA — MST. Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem. **Caderno de Educação**, São Paulo: São Paulo: Setor de Educação do MST/Secretaria Nacional do MST, n. 4, 1994.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA — MST.
Sempre é tempo de aprender e Somos sem terra. **Caderno de Educação**, São Paulo:
São Paulo: Setor de Educação do MST/Secretaria Nacional do MST, n. 11, 1994.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA — MST.
Pra soletrar a liberdade: nossos valores. **Caderno do Educando**, São Paulo: São
Paulo: Setor de Educação do MST/Secretaria Nacional do MST, n. 1, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA — MST.
Pra soletrar a liberdade: somos sem terra. **Caderno do Educando**, São Paulo:
Setor de Educação do MST/Secretaria Nacional do MST, n. 2, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA — MST.
Cartilha de saúde: construindo o conceito de saúde. **Caderno do Educando**, São
Paulo: Setor de Educação do MST/Secretaria Nacional do MST, n. 5, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA — MST.
O que queremos com as escolas dos assentamentos. 3. ed. **Caderno de Formação**,
São Paulo: Setor de Educação do MST/Secretaria Nacional do MST, n. 18, 1999.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

ENTRE O PRONERA E O PRONACAMPO: ONDE FICA A REFORMA AGRÁRIA?



Ednizia Ribeiro Araújo Kuhn¹³

Guiomar Inez Germani¹⁴

Introdução

Este artigo é parte das reflexões levantadas na tese “Análise da política de educação do campo no Brasil: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia (UFBA/IGEO/DGEO). A tese está vinculada ao Projeto “A Geografia dos Assentamentos na Área Rural GeografAR”, da UFBA, e ao Projeto “A Geografia da Área Rural do Distrito Federal e Entorno GeografAR/DF”, do Instituto Federal de Brasília (IFB).

O presente trabalho está estruturado em quatro partes, sendo esta primeira a apresentação do artigo; a segunda, a análise do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) no corpo do Estado brasileiro, com uma discussão também sobre o que significa educação do campo e qual o entendimento conceitual de estado; a terceira parte é composta pelas considerações finais, e na quarta parte são apresentadas as referências utilizadas no artigo.

¹³ Professora de Geografia do Instituto Federal de Brasília (IFB). Coordenadora do Projeto de Pesquisa A Geografia da Área Rural do Distrito Federal e Entorno GeografAR/DF. E-mail: ednizia.kuhn@ifb.edu.br

¹⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora do Projeto GeografAR – A Geografia dos Assentamentos na Área Rural. E-mail: guiomar@ufba.br

1 Institucionalização da educação do campo

Nesse item, busca-se compreender como a educação do campo se insere na estrutura do Estado brasileiro. Entende-se a educação do campo, conforme Ribeiro (2010), como continuidade e, ao mesmo tempo, ruptura da educação rural, que por muito tempo no Brasil atendeu aos anseios de formação de mão de obra para trabalhar no campo. A educação do campo tem como pressupostos ético-filosóficos a transformação, autonomia e emancipação do sujeito do campo e, visa atender ao modo de vida diferenciado que se estabelece no campo, criando metodologias de ensino diferenciadas e condizentes à realidade desses sujeitos¹⁵.

Roseli Caldart (2010, p. 103), parafraseando Emir Sader, afirma que, sobre educação do campo, pode-se dizer

que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos.

Assim, a ligação da educação do campo é com o próprio campo brasileiro, marcado por conflitos e contradições. Neste sentido, a educação do campo nasce como uma crítica à realidade da educação brasileira que, por inúmeras questões, não atende às necessidades deste campo. Entretanto, a grande complexidade que envolve este processo, ainda de acordo com Caldart (2010, p. 105), é que a educação do campo deve ser compreendida como mais que um movimento de luta por educação, “mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)”. Ou seja, ela traz consigo outro projeto para o campo brasileiro, diferente daquele que é implementado pelos agentes hegemônicos do capitalismo agrário.

¹⁵ Nesse sentido, em especial, há que se citar as metodologias da alternância, nas quais os estudantes alternam os tempos-espacos de aprendizagem na escola e no seu local de vida. Para mais detalhes sobre o tema, ver, entre outros, Ribeiro (2010), Munarim *et al.* (2010) e Vendramini e Machado (2011).

No entanto, sem deixar de considerar a importância e a complexidade da historicidade da educação do campo, vinculada aos grupos sociais do campo, o objetivo deste artigo é contribuir para a compreensão de como a educação do campo se institucionalizou e se transformou em política pública com certo protagonismo no âmbito do Estado brasileiro.

O entendimento conceitual de Estado aqui adotado está de acordo com a corrente marxista que, por sua vez, se contrapõe à visão liberal clássica de Estado presente na concepção, denominada de jusnaturalista. Entende-se que a origem do Estado

reside na emergência da propriedade privada, quando um dado grupo social apropriou-se daquilo que a todos pertencia, subordinando os demais e transformando-os em força de trabalho. O Estado, nessa perspectiva, deriva da necessidade dos grupos de proprietários privados de assegurar e ocultar – por meio de leis e demais medidas coercitivas capazes de manter os despossuídos nessa condição, sem se rebelarem contra ela – tal apropriação (MENDONÇA, 2012, p. 349-350).

Ainda conforme Mendonça (2012), outros autores inspirados na corrente marxista, com destaque para o italiano Antonio Gramsci, elaboraram conceitos de Estado que passaram a incorporar outros elementos em sua constituição, tais como: a sociedade civil e a sociedade política. A noção que se formou então foi a de Estado ampliado, que, por sua vez,

resulta das múltiplas formas de organização e conflito inerentes à vida social. [...] Nesse sentido, o Estado ampliado guarda também uma dimensão de consenso, obtido não apenas da ação das vontades coletivas organizadas nos aparelhos de hegemonia da sociedade civil, mas também pela atuação do Estado restrito, que tende a generalizar o projeto da fração de classe hegemônica num dado bloco histórico (MENDONÇA, 2012, p. 351).

Diante destas reflexões, pode-se compreender que o Estado sempre se apresenta como uma correlação desigual de forças, na qual os poderes hegemônicos instituídos na sociedade tendem a se impor sobre as ações do Estado. A ação concreta do Estado é, exatamente, a política pública. Assim, analisar como se desenvolvem as políticas públicas no Estado significa estar atento às contradições inerentes à condição de desigualdade de classes existentes na sociedade.

2 Origem do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

O Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi instituído em 16 de abril de 1998, no momento em que se completavam dois anos do massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, que culminou na morte de 20 trabalhadores rurais sem-terra e no ferimento de cerca de 70. Por ter sido uma política pública resultante de uma luta social, o PRONERA apresenta a particularidade de integrar diferentes setores da sociedade. Segundo o Manual de Operações do PRONERA, os fundamentos deste Programa são:

Enquanto política pública, o PRONERA fundamenta-se na gestão participativa e na descentralização das ações das instituições públicas envolvidas com a educação. Essas instituições criam por meio de projetos a oportunidade de exercitar e realizar ações com a co-participação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições de pesquisa, governos estaduais e municipais em prol do desenvolvimento sustentável no campo, da construção da solidariedade e da justiça social (INCRA, 2004, p. 11).

Nesse sentido, o PRONERA surge como uma política que emana da sociedade civil, organizada em movimentos sociais. A justificativa desse Programa é a constatação de que o índice de escolaridade dos grupos de assentados da Reforma Agrária estava abaixo da média nacional e da média do campo.

Segundo Santos (2012), citando a I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (I PNERA), divulgada em 2005, 23% da população de assentados da Reforma Agrária era analfabeta e menos de 1% tinha acesso ao Ensino Superior. Em 2010, ainda segundo a autora, a Pesquisa de Qualidade na Reforma Agrária (PQRA) apontou para uma taxa de analfabetismo de 15,8% nos assentamentos¹⁶ (SANTOS, 2012). Esses dados dão a tônica da pertinência social do Programa.

No entanto, o que se há de destacar como mais importante no que diz respeito à institucionalização do PRONERA é o seu caráter contra-hegemônico e o seu significado na construção de condições materiais e imateriais de sobrevivência e permanência dos grupos sociais do campo. Se formos pensar

¹⁶ No Brasil, no mesmo ano, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, foi de 10%, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011).

na questão (da reforma) agrária, conforme coloca Germani (2010), a luta pela reforma agrária se dá nas seguintes dimensões: (1) a luta pela terra, onde os mais diversos grupos sociais buscam o acesso à terra como meio de produção; e (2) a luta na terra, que objetiva a construção de condições materiais que garantam a permanência na terra. Nesse sentido, a educação do campo (e o PRONERA como sua institucionalização) é um elemento constituinte da luta na terra, tanto por parte das comunidades tradicionais quanto por parte dos grupos sociais que conquistam o território através da Reforma Agrária.

3 Emergência do Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO)

No dia 20 de março de 2012, foi lançado oficialmente o Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO), que é vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O lançamento aconteceu no Salão Nobre do Palácio do Planalto e contou com as presenças da Presidenta da República Dilma Rousseff, do Ministro da Educação Aloizio Mercadante e de um representante da Comissão Nacional da Educação do Campo, José Wilson Gonçalves, vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), entre outras autoridades.

A concepção que origina o PRONACAMPO é que todos os grupos sociais que vivem no campo têm o direito de uma política pública de educação específica que os atenda. A ideia é universalizar programas de melhoria da educação do campo no contexto total do campo brasileiro, uma vez que o PRONERA se destina somente aos assentados da Reforma Agrária.

Embora o PRONACAMPO seja muito recente e, portanto, ainda se torne difícil analisar mais detidamente seu significado e seus efeitos, algumas impressões e problematizações precisam ser expressas, com o intuito de contribuir para que a concepção original da educação do campo, especialmente a autonomia e emancipação dos grupos sociais do campo, não se perca dentro do jogo político que se estabelece no corpo do Estado.

No lançamento do PRONACAMPO, o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, expôs os eixos gerais do Programa. Conforme o Ministro:

Esse Programa vai estabelecer um conjunto de ações articuladas que assegurem a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores e a produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura das escolas, a qualidade da educação do campo em todas as etapas e modalidades. São 4 eixos principais:

1 – gestão e práticas pedagógicas, 2 – formação de professores, 3 – educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica e 4 – infraestrutura física e tecnológica para as escolas (MERCADANTE, 2012, s/p).

Afirmou, ainda, que a meta é atender as 76 mil escolas que hoje existem no campo brasileiro. Mas o que é estratégico analisar é o que está nas entrelinhas do discurso de lançamento do Programa. A introdução da fala do Ministro foi a seguinte:

A presidenta Dilma [Rousseff] definiu um programa especial para a educação no campo, eu diria resgatando uma dívida histórica, porque nós temos, aproximadamente, 30 milhões de pessoas que vivem no campo, o Brasil tem a segunda agricultura do mundo, produz 300 bilhões de dólares, exporta quase 95 bilhões de dólares e, no entanto, nós não temos uma política específica de educação para a população, para os jovens, para os estudantes que vivem no campo brasileiro (MERCADANTE, 2012, s/p).

Ou seja, para que campo essa educação se volta? Existe uma dualidade no campo brasileiro que se expressa na contradição entre o Brasil Agrícola (Agroexportador) e o Brasil Agrário (concentrador de terras e excludente). Os fundamentos ético-filosóficos da educação do campo, construídos pelos grupos sociais do campo, dão conta de uma necessidade de atender às questões contraditórias desse Brasil Agrário, que não resolveu ainda os seus problemas de organização.

Essa aparente inclinação em atender o Brasil Agrícola aparece ainda quando o Ministro fala que,

em relação à formação profissional e tecnológica, a presidenta estabeleceu a meta de 180 mil vagas para a formação profissional dos trabalhadores e jovens do campo. Nós identificamos com a Embrapa todas as principais cadeias produtivas em cada estado, em cada região, *verificando qual é a perspectiva do mercado de trabalho no futuro e orientando a formação desses jovens para que eles tenham mais oportunidades*, o que vai ajudar a agricultura familiar a aumentar a eficiência e a produtividade, ou se ele for trabalhar em uma empresa, com melhores condições, com melhor formação, ajudando, portanto, a melhorar ainda mais a eficiência do campo que já é um exemplo de competência internacionalmente reconhecido (MERCADANTE, 2012, s/p, grifos nossos).

Fica claro que a educação do campo é um território em disputa. Ainda mais instigante de se ressaltar nesse sentido é o fato de que a única parlamentar que usou a palavra na cerimônia de lançamento do PRONACAMPO foi a então Senadora Kátia Abreu (PSD/TO), principal expoente da bancada ruralista no parlamento brasileiro. Mesmo quando está instituída no Congresso, a Frente Parlamentar pela Educação do Campo, presidida pelo Deputado Federal Padre João (PT/MG), não se pronunciou durante o lançamento.

Por fim, outra questão instigante foi a conclusão do discurso do Ministro Aloizio Mercadante, quando este afirmou que “é muito mais inteligente preservar esses 30 milhões de pessoas no campo, do que essa urbanização acelerada que cada vez dificulta mais a vida nas grandes cidades” (MERCADANTE, 2012, s/p). Nesse sentido, questiona-se: não seria um direito desses sujeitos do campo se deslocarem para a cidade? Não se pode aceitar que o PRONACAMPO seja uma medida para conter a urbanização desordenada do Brasil.

Reconhece-se que ainda é cedo para analisar esse Programa, mas os dados que até então estão disponíveis para o acesso público suscitam questões e colocam em evidência a disputa e o jogo de interesses que permeiam a institucionalização da educação do campo enquanto política pública.

4 Problematisações e contradições da educação do campo e a reforma agrária

A análise do processo de emergência (e em certo grau, protagonismo) da educação do campo no seio do Estado remete a algumas reflexões que dizem respeito à articulação entre a educação do campo e a reforma agrária.

Molina (2010, p. 105), ao analisar os desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo, aponta para uma das grandes tensões em que se depara a educação do campo, que é, de acordo com a autora, “o apartamento; a ruptura; a separação do campo, da educação do campo”. Concordando com a autora, convém averiguar qual tem sido a postura do Estado em relação à questão (da reforma) agrária, no tocante aos recursos destinados para esta política.

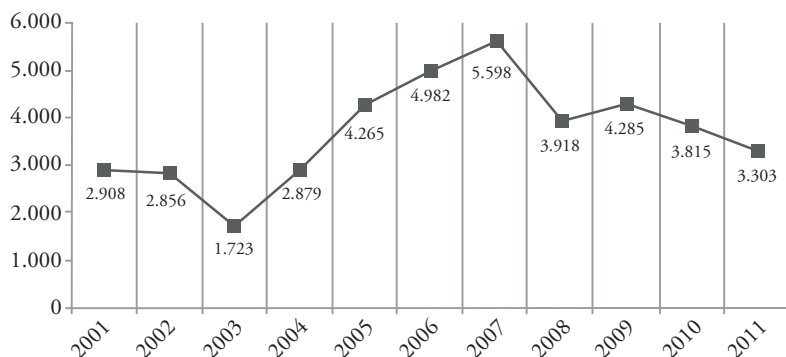
Segundo dados do sítio eletrônico da Auditoria Cidadã da Dívida Pública do Brasil (2011), o país destinou 0,12% do Orçamento Geral da

União, em 2011, para a função “Organização Agrária”¹⁷. É um percentual ínfimo quando comparado com o que foi destinado ao pagamento da função “Juros e Amortização da Dívida”, que totalizou 45,05% do Orçamento (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2011). Porém, convém esclarecer que este não é um assunto central para este artigo.

No entanto, o que se apresenta ainda como mais importante de ser analisado é o fato de que o total do Orçamento destinado à função Organização Agrária vem diminuindo, especialmente a partir de 2007, conforme pode ser verificado com mais detalhes no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Orçamento da função. Organização Agrária da União no Brasil de 2001 a 2011.

Orçamento da função Organização Agrária da União Brasil - 2001 a 2011* (R\$ milhões)



Fonte: VIGNA (2012). Dados do Siga Brasil/Senado Federal. Elaboração: INESC.

*Os valores aplicados se referem aos valores pagos na Lei Orçamentária Anual (LOA) mais Restos a Pagar de exercícios anteriores. Tudo isso compõe o chamado Desembolso Financeiro, que está apresentado no Gráfico 1.

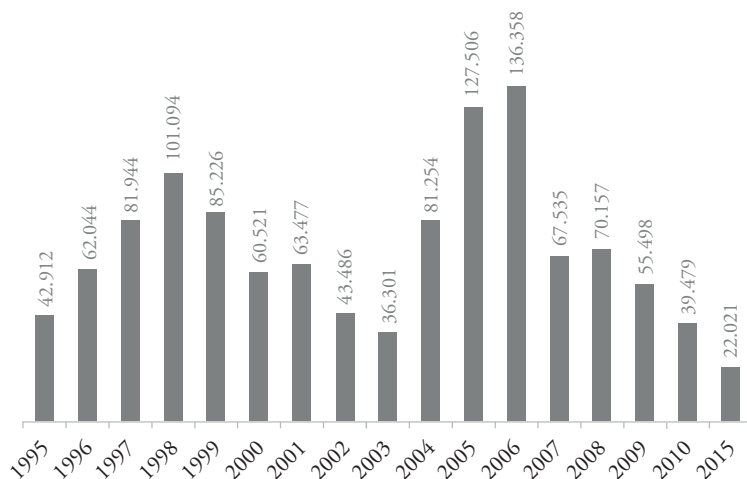
Se se concorda que a distância entre a intenção do Estado em promover uma determinada política pública e a efetiva consolidação dela possui relação com o volume de recursos disponibilizado para tal, conclui-se que a reforma

¹⁷ Esta função é subdividida nos seguintes setores: (1) desenvolvimento sustentável de projetos de assentamento; (2) assentamento para trabalhadores rurais; (3) desenvolvimento sustentável dos territórios rurais; (4) apoio administrativo; (5) assistência técnica e extensão rural na agricultura familiar; (6) crédito fundiário; (7) Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF); (8) gerenciamento da estrutura fundiária e destinação das terras públicas; (9) Brasil quilombola; (10) PRONERA; (11) cidadania e efetivação dos direitos das mulheres; (12) gestão da política de desenvolvimento agrário; (13) paz no campo; e (14) conservação, manejo e uso sustentável da agrobiodiversidade.

agrária, quando muito, aparece nos discursos daqueles que ocupam o Estado em um determinado momento histórico.

Complementando estes dados referentes à redução do orçamento destinado às questões agrárias, o Gráfico 2 aponta para outro fato importante que é a diminuição do número de famílias assentadas, como consequência, inclusive, do que foi apresentado no Gráfico 1:

Gráfico 2 – Número de famílias assentadas – 1995-2011 – Brasil
Número de famílias assentadas - 1995 a 2011 - Brasil



Fonte: INCRA (2012). Dados Históricos - INCRA-DT. Atualizados em 03/02/2012.

Quando analisados conjuntamente, estes dados apresentam um período marcante na compreensão do processo de “esquecimento” da reforma agrária. Entre 2006 e 2008, diminui consideravelmente tanto o valor aplicado na Organização Agrária como o número de assentamentos. Da mesma forma, é nesse período que os maiores avanços institucionais da educação do campo são alcançados. Considerando a vinculação orgânica que deve haver entre a educação do campo e o campo brasileiro, aponta-se e afirma-se a necessidade de atentar para esta contradição.

Chama ainda a atenção o fato de que, em 2011, conforme o Gráfico 2, foram assentadas apenas 22.021 famílias, o menor número registrado nos últimos 16 anos. De acordo com os dados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 2011 existiam, aproximadamente, 180 mil famílias acampadas no Brasil (VIGNA, 2012). Os acampamentos, constituindo-se como espaços de resistência e transição, marcam a luta pela Reforma Agrária no Brasil. Rufino (1991, apud FERNANDES, 2012, p. 22) sublinha que

Dos campos, das cidades, das frentes dos palácios, os sem-terra, esse povo de beira de quase tudo, retiram suas lições de semente e história. Assim, espremidos nessa espécie de geografia perdida que sobra entre as estradas, que é por onde passam os que têm para onde ir, e as cercas, que é onde estão os que têm onde estar, os sem-terra sabem o que fazer: plantam. E plantam porque sabem que terão apenas o almoço que puderem colher, como sabem que terão apenas o país que puderem conquistar.

Desconsiderar a realidade dura destas famílias que lutam por um projeto mais justo de país embaixo de uma lona preta é, talvez, uma das mais vergonhosas posturas do Estado brasileiro. Mesmo onde se pode ver poesia, como neste texto de Rufino, a desigualdade social revela sua face mais cruel.

5 Considerações finais

Diante das reflexões apresentadas, que ressaltam o “esquecimento” da Reforma Agrária por parte do Estado, a grande questão que se coloca é se a emergência da educação do campo como bandeira de luta dos grupos sociais do campo não está servindo ao Estado como uma forma de atender as demandas que não geram conflitos, ou seja, aquelas que são necessidades concertadas no corpo da sociedade (como a educação), em detrimento de atender aquelas historicamente geradoras de disputas e permeadas por interesses antagônicos (como é o caso da reforma agrária).

Essa preocupação advém do fato de que quando as políticas públicas, mesmo aquelas que surgem das pressões exercidas pelos grupos sociais, entram no aparelho do Estado, elas passam a fazer parte do jogo de interesses e da correlação desigual de forças que se estabelece no Estado. Especialmente as políticas públicas voltadas para o campo, nas quais é notória a contradição e a divergência de interesses historicamente construídos. Compreende-se que o PRONERA é uma política que ainda consegue manter a ligação com o campo, muito em função da pressão dos movimentos sociais. O PRONACAMPO, no entanto, apresenta fortes indícios de ruptura desta relação orgânica.

João Pedro Stédile (2012, p. 663) reafirma essa contradição ao colocar que “há ainda diversas polêmicas na sociedade brasileira em relação ao tema da Reforma Agrária: elas aparecem na imprensa, no governo, na academia e mesmo entre os movimentos sociais do campo”. Nesse sentido, é preciso ainda muita organização e pressão social para que a Reforma Agrária, de fato, se concretize na sociedade brasileira.

Referências

- AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Orçamento Geral da União**, 2011. Disponível em: http://www.divida-auditoriacidada.org.br/config/artigo.2012-01-15.2486469250/document_view. Acesso em: 9 abr. 2012.
- CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *In*: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.
- FERNANDES, B. M. Acampamento. *In*: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo, 2012. p. 23-27.
- GERMANI, G. I. Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia. *In*: NETO, A. S. C; SANTOS, E. M. C; SILVA, O. A (org.) **(Geo)grafias dos movimentos sociais**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2010. p. 269-304.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** — PNAD: síntese de indicadores 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA — INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: manual de operações. Brasília, DF: INCRA, 2004. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_de_operacoes_pronera_4.pdf. Acesso em: 15 abr. 2011.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA — INCRA. **Números da reforma agrária**. 2011. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/questao-agraria/numeros-da-reforma-agraria/file/1148-familias-assentadas> Acesso em: 7 abr. 2012.

MENDONÇA, S. R. Estado. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo, 2012. p. 349-355.

MERCADANTE, A. Política para melhorar a educação do campo. Entrevista concedida à **Rede de Comunicadores**, Ministério da Educação, em 23 de março de 2012. Brasília, 2012.

MOLINA, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. *In*: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; FRANZONI, S.; PEIXER, Z. I. (org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 103-121.

MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; FRANZONI, S.; PEIXER, Z. I. (org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, C. A. dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo, 2012. p. 631-639.

STEDILE, J. P. Reforma Agrária. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo, 2012. p. 659-668.

VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (org.). **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGNA, E. Baixa execução do Orçamento Agrário prejudica famílias assentadas. **MST**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.mst.org.br/Governo-nao-executa-orcamento-e-prejudica-acampados-aponta-estudo>. Acesso em: 13 abr. 2012.

PECULIARIDADES DA GESTÃO ESCOLAR EM REGIONAIS DO MST NA BAHIA¹⁸



Arlete Ramos dos Santos¹⁹
Cristiane Vieira de Oliveira²⁰
Francislene Neres dos Santos²¹

Introdução

As lutas populares no campo que enfrentam confrontos de interesses dicotômicos são representadas, geralmente, por movimentos sociais populares que buscam a reforma agrária e uma produção agrícola que valorize a agricultura familiar camponesa. Compreender o campesinato como classe não significa ter uma visão mecânica, mas sim considerar a estrutura e as dimensões que compreendem o seu modo de vida, a partir de seu território, sua cultura, seus valores, suas formas de luta e resistência no enfrentamento com o capital, condições essenciais para continuar sendo camponês (FERNANDES, 2008). O MST tem se consolidado, no Brasil, como um movimento social que articula os interesses do campesinato.

O Movimento Sem Terra (MST) se originou em Cascavel/PR, quando “centenas de trabalhadores rurais decidiram fundar um movimento social camponês, autônomo, que lutasse pela terra, pela Reforma Agrária e pelas

¹⁸ Este artigo traz alguns dados evidenciados numa pesquisa em andamento na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Arlete Ramos dos Santos.

¹⁹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Professora Adjunta da UESC. Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação (CEPECH/DCIE/UESC); Coordenadora do Grupo de estudos Movimentos Sociais e Educação (DCIE/UESC), com registro no CNPq, e do Projeto de Extensão Diálogos Pedagógicos (DCIE/UESC).

²⁰ Bolsista de iniciação científica pela FAPESB, graduanda em Pedagogia pela UESC. Membro do grupo de estudos Movimentos Sociais e Educação (DCIE/UESC), com registro no CNPq.

²¹ Bolsista de iniciação científica e graduanda em Pedagogia pela UESC. Membro do grupo de estudos Movimentos Sociais e Educação (DCIE/UESC), com registro no CNPq.

transformações sociais necessárias para o nosso país” (MST, 2002, p. 54). Sua origem está relacionada com a opressão sofrida pelos trabalhadores do campo durante os governos militares. Esses governos “implantaram um modelo econômico agropecuário denominado modernização conservadora, com o objetivo de acabar com o campesinato” (SANTOS, 2013, p. 73).

O MST possui objetivos para além dos direitos imediatos, “pois se expandem para as questões ético-políticas quando faz proposição de um projeto para toda a sociedade” (SANTOS; SOUZA, 2011, p. 49). Desta forma, os três principais objetivos do Movimento são: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e por uma sociedade justa. Este último objetivo é amplo, pois implica ao Movimento buscar soluções para problemas estruturais do país, dentre os quais está a desigualdade social.

As raízes da desigualdade social e territorial têm sua origem no período colonial, quando os portugueses se apropriaram das terras. Mais tarde, em 1850 foi decretada a Lei de Terras, “que consolidou a perversa concentração fundiária” (MST, 2010, p. 8), nas mãos da minoria, e a maior parcela da população ficou desprovida dos meios de subsistência. Esta situação de desigualdade territorial e social justifica a luta do MST pela Reforma Agrária, a qual “não é uma luta apenas para o camponês, mas uma forma de melhorar a vida dos que vivem nas cidades, com a redução do inchaço urbano e, principalmente, com a produção de alimentos saudáveis e acessíveis aos trabalhadores” (MST, 2002, p. 9). Em favor da agricultura familiar, o MST luta contra o agronegócio, pois este, em geral, baseia-se em uma única cultura, o que empobrece o solo, bem como utiliza agrotóxico, que se configura como uma ameaça à saúde da população. Já a agricultura familiar é rica em diversidade e saudável e, por isso, beneficia a todas as famílias.

A estrutura organizativa inicial do MST foi composta da seguinte forma: Congresso Nacional, Coordenação Nacional, Encontros Estaduais, Coordenações Estaduais, Coordenações Regionais, Coordenações de assentamentos e acampamentos, brigadas, formação de instâncias de representação de setores de atividades nos assentamentos e acampamentos. Essa configuração foi definida no início da década de 1990, e em seguida, o MST estruturou os seguintes setores: Frente de Massa, Produção, Educação, Comunicação, Formação, Finanças, Gênero, Projetos Nacionais. O setor de Projetos Nacionais se subdivide em Relações Internacionais e Direitos Humanos.

O surgimento do setor de Educação do MST data de 1987, o qual de acordo com Caldart (2009) tem como base, por meio da pedagogia emancipatória, a construção de uma sociedade igualitária, entendendo a educação

como um elemento fundamental nos processos de transformação social, cujo objetivo é contribuir para a construção de um novo homem e uma nova mulher, libertos de todas as formas de opressão e de exploração.

O presente artigo visa refletir acerca do tipo de gestão educacional do movimento, bem como entender se o MST ainda trabalha os princípios filosóficos e pedagógicos como consta na teoria.

1 MST e a origem da Educação do Campo

Com o histórico de um paradigma agrário de concentração de terra em grandes latifúndios, observa-se que até as primeiras décadas do século XX não havia preocupação por parte do Estado em escolarizar os povos do campo, com a justificativa de que a mão de obra do modelo agroexportador predominante nesse período, principalmente com a cultura cafeeira, não necessitava de escolarização para realizar o seu trabalho.

Ao analisar o que está registrado brevemente sobre a educação nas áreas rurais brasileiras, percebe-se que, com a crise do modelo agroexportador, coloca-se em pauta a tentativa de modernização do campo, ainda na primeira metade do século XX. A educação rural nesse período, que acontece ainda de forma incipiente, passa a privilegiar um modelo de educação de movimento do capital para desestruturar a agricultura familiar, buscando formar trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura, e, dessa forma, fortalecer os latifúndios.

Em 1997, começaram as discussões sobre educação do campo no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), e, posteriormente, nas Conferências para Educação Básica do Campo, realizadas respectivamente em 1997, 1998 e 2004. Assim, a educação do campo “nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe” (CALDART, 2009, p. 38). Neste contexto, os movimentos sociais são os protagonistas da educação do campo.

Dentre as conquistas dos camponeses para a educação do campo, temos as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, 2008); o Parecer CNE/CEB n.º 1 (BRASIL, 2006), que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB n.º 4 (BRASIL, 2010a), que reconhece a educação do campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; o Decreto n.º 7.352 (BRASIL, 2010b),

que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Desde sua origem, o Movimento Sem Terra tem uma relação intrínseca com a educação, ao trazer consigo a concepção de educação como formação e emancipação humana. Assim, a educação se constitui em uma ferramenta por meio da qual é possível transformar a realidade de trabalhadoras e trabalhadores. Como afirma Caldart (2000, p. 39), “o estudo entendido basicamente como este princípio de interpretação da realidade para poder transformá-la, é um componente importante na constituição e no fortalecimento dos sujeitos sociais”. Então, é por meio desta ferramenta que torna possível o MST alcançar seus objetivos. A educação do campo possui especificidades, isso significa dizer que em sua prática é preciso

considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos. E não pretender que a educação/a pedagogia valha e se explique por e em si mesma (CALDART, 2009, p. 42).

Nesse sentido, observa-se que é necessário recuperar a visão de educação como algo amplo e não confundir educação com escola. Deve se pensar a escola com vistas em transformá-la em um projeto educativo por meio do qual se torne possível a emancipação. Dessa forma, devemos pensar a escola do campo como um espaço onde os “profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social” (CALDART, 2009, p. 46).

Os princípios filosóficos²² e pedagógicos²³ do MST apresentam as peculiaridades da pedagogia deste Movimento. Desse modo, por meio destes

²² Educação para transformação da sociedade; educação para o trabalho e a cooperação; educação direcionada para as várias dimensões da pessoa humana; educação com/para valores humanistas e socialistas; e educação como um processo contínuo de formação e transformação humana (MST, 2002).

²³ Relação entre teoria e prática; combinação metodológica entre processo de ensino e capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos orgânicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão

princípios, o MST tem seu jeito próprio de pensar e fazer a educação acontecer, ao se envolver nas lutas pela educação do campo desde as discussões introdutórias que visavam à luta por uma educação específica para a classe camponesa, sendo consolidada, inicialmente, pelas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, com a Resolução CNE/CEB n.º 1 (BRASIL, 2002), e, atualmente, pelo Decreto n.º 7.352 (BRASIL, 2010b) e o PRONACAMPO.

A construção do conceito de educação do campo demanda a conceitualização de campo como território. Nesse âmbito,

o campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo apenas como um espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida (MOLINA, 2006, p. 28).

Neste sentido, onde há vida, há necessidades diversas, e o homem, a mulher precisam de educação de qualidade no espaço em que vivem. Alguns estudiosos, a exemplo de Santos (2013), salientam que os camponeses devem ter direito à educação em todos os seus níveis e modalidades, e não somente à educação básica, bem como essa educação deve ser pensada com e para os sujeitos de direito.

Outro aspecto importante para entender a educação do campo diz respeito ao conceito de socialismo, visto que este faz parte dos princípios do movimento. O MST traz consigo a ideia de transformação social, quando luta pela distribuição justa da terra, pelo direito à educação de qualidade. Wood (2003) sublinha que no projeto histórico de Thompson, a emancipação da classe operária viabiliza a implementação do sistema socialista. Esse autor entende que a classe operária é a única que, além de possuir o interesse em resistir à exploração capitalista, possui também o poder coletivo capaz de destruí-lo. Esta característica também aparece nos objetivos do MST, em seus pressupostos teóricos e filosóficos nos princípios, pois, com base nos materiais produzidos para a formação da militância, este movimento, além da resistência, preza pela coletividade. Ainda segundo Wood (2003), um dos principais objetivos do socialismo seria eliminar as disparidades existentes entre a capacidade produtiva e a qualidade de vida dos sujeitos.

democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitude e habilidade de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2002).

O Movimento Sem Terra possui um jeito próprio de gerir a educação, assim, para entender como se desenvolve a gestão educacional no MST é necessário entender a concepção de gestão. De acordo com Santos (2013, p. 222), na República de Platão, a gestão é entendida como um ato autoritário. Para Aristóteles, a gestão é percebida como uma ação democrática. Para a referida autora, “a concepção de gestão como um conjunto de ideias estruturadas é recente. Data da primeira metade do século XX”.

A supracitada autora destaca Weber como um dos precursores a se debruçar sobre os estudos acerca da gestão de forma burocrática (SANTOS, 2013). Consoante Freitas (1991, p. 383) “a palavra gestão significa o ato ou efeito de gerir, de administrar, de dirigir”. Caldart (2012, p. 388) chama atenção que “não pode haver gestão educacional democrática se não se enfrentar a necessidade de mudança imediata no aparelho político administrativo-burocrático”, esse enfrentamento poderá tornar possível a existência de estruturas participativas e autônomas.

Os termos gestão e administração foram utilizados como sinônimos, principalmente no século XX. Nesse sentido, Brito e Carnielli (2011) abordam a administração, em sua conceituação clássica, como o processo de planejar, organizar, comandar, controlar e coordenar. A primeira etapa do processo administrativo, o planejamento, pode ser entendido como a formulação dos objetivos organizacionais e dos meios para alcançá-los. No que se refere à gestão no âmbito escolar, Oliveira (2002) afirma que há um entendimento tácito entre os pesquisadores da área de que “gestão” seria um termo mais amplo e aberto que administração, pois o referido termo implica participação e, portanto, traz a marca política da escola.

Segundo Lück (1997, p. 67),

O termo gestão tem sido utilizado de forma equivocada, para substituir ao que antes se denominava administração. As proposições antecedentes expressam uma mudança significativa na postura e orientação de dirigentes. Consequentemente, não se deve entender a respeito de como conduziu uma organização de ensino. [...] A ideia de gestão educacional se desenvolveu associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, com destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, etc.

A gestão educacional no Brasil vem recebendo a denominação de democrática e participativa desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Art. 206.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (BRASIL, 1996), reafirma este princípio no inciso VIII, do art. 3º, que estabelece as normas da gestão democrática do ensino no inciso VIII “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. O Plano Nacional da Educação (2001–2011) (BRASIL, 2001) articula a gestão e a participação com o planejamento educacional, de tal modo que contem, tanto com sistemas de informação quanto com sistemas de avaliação, a fim de garantir e aperfeiçoar o padrão de qualidade na educação (CURY, 2005).

Nesse contexto, Freitas (1991, p. 30) esclarece

o tipo de liderança exercida pelo gestor escolar e a capacidade da comunidade escolar de atuar de modo participativo e autônomo, envolvendo-se com o planejamento, a execução e a avaliação de todas as ações da escola, tanto do ponto de vistas administrativo-financeiro, quanto pedagógico.

Desta forma, averiguamos que a gestão educacional no MST possui características de gestão democrático/participativa, o que a diferencia do que encontramos nos documentos oficiais, ou seja a gestão da burocracia estatal, a qual é implementada pelas secretarias municipais de educação, conforme podemos verificar no Quadro 1:

Quadro 1 – Análise comparativa entre a gestão da burocracia estatal e a gestão democrático/participativa no MST

Burocracia estatal (secretarias de educação)	Coordenação democrática e participativa do MST
Participação nas decisões com base num universo em que as tarefas são descritas previamente pela gerência.	Participação nas decisões e nas definições de como serão realizadas as tarefas.
Predisposição do indivíduo ao trabalho, acionado por necessidades de prestígio, aprovação social, autoafirmação.	Interesse do sujeito num trabalho que desenvolva a aprovação social e a legitimidade do coletivo.
A força do grupo sobre o indivíduo redefine o comportamento, estabelecendo novos modos de agir em benefício do mercado.	A ação do grupo sobre o sujeito redefine o comportamento, eliminando valores egoístas e estabelecendo modos de agir em benefício da coletividade.
A redução do político ao psicológico facilita o espaço de cooptação, reforçando o comportamento dependente.	O desenvolvimento dos aspectos políticos e psicológicos é trabalhado ideologicamente de forma que não haja cooptação e desenvolva a consciência crítica, não havendo dependência.

Burocracia estatal (secretarias de educação)	Coordenação democrática e participativa do MST
A escola recupera a dimensão humana e a insere na vertente da produtividade, com base no individual.	A escola recupera a dimensão humana direcionando-a para a transformação social, com base na socialização da produtividade.
Relações de poder e autoridade são internalizadas de forma que o indivíduo, e não a tarefa, seja o centro do processo, ainda permanecendo a verticalização.	Relações de poder e autoridade são horizontalizadas de forma que as tarefas são socializadas no coletivo.
A gestão é usada como mecanismo de dominação.	A gestão é usada como mecanismo de crescimento grupal, em que o poder é horizontal na realização das ações sociais.

Fonte: Santos (2010, 2013).

Assim, observamos que a gestão assumida pelas secretarias de educação possui característica conservadora, com ações centralizadoras. Em contrapartida, a gestão educacional proposta pelo MST é estabelecida a partir do diálogo, da participação ativa dos sujeitos, de forma que o poder é horizontal, na perspectiva do compartilhamento das decisões.

Ao estudar essas diferenças, Santos (2010, 2013) compara o processo de organização da gestão educacional do MST com o de outras escolas públicas, e conclui que a forma organizacional concebida pelo setor de educação do MST evolui para o que denominou de *Racionalidade Coletiva*. A *Racionalidade Coletiva* se configura como uma maneira de organizar a gestão, a qual não se submete aos mesmos princípios da burocracia estatal. A autora afirma que

Quando se sugere o termo **Racionalidade**, leva-se em conta a organização necessária de documentos, divisão de tarefas em cada planejamento, sistematização de material pedagógico e administrativo, cobrança na execução das tarefas. O termo **Coletiva** está voltado para a forma como são tomadas as deliberações sempre nos coletivos, bem como a identidade coletiva construída politicamente pelas suas ações coletivas (SANTOS, 2010, p. 153, grifo da autora).

Conforme Santos (2013, p. 245), “a gestão da educação no MST está imbricada às questões sociais e culturais pelas quais perpassam os sujeitos, sendo construída a partir da própria história”. Ainda de acordo com a autora, o MST tem suas peculiaridades, como, por exemplo: a ideia de que a educação

acontece além dos muros da escola. A gestão educacional no MST ocorre a partir do momento em que a comunidade escolar ocupa a escola, com objetivo de democratizar e desburocratizar a gestão, tornando-a participativa.

2 Metodologia e resultados parciais

Nesse texto, apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa de Iniciação Científica, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), que se encontra em fase de conclusão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual de acordo com Neves (1996) é comumente empregada por pesquisas da área de ciências sociais, posto que se preocupa com a estrutura social e procura visualizar o contexto, bem como tem como centro da sua análise o processo muito mais que o produto. Para empreender nosso estudo acerca da educação do MST, objeto da pesquisa em tela, privilegiamos, para a coleta das informações, a entrevista semiestruturada. Nas entrevistas, abordamos aspectos relativos à educação do MST, tais como: socialismo, tipo de gestão das escolas e os princípios do movimento.

A coleta dos dados foi realizada na regional Sul, Extremo Sul e Chapada Diamantina, no estado da Bahia. Sendo os sujeitos da pesquisa as pessoas que compõem o setor de educação e dirigentes dos assentamentos, assim entrevistamos: uma professora, duas coordenadoras pedagógicas da regional Sul e Chapada, um diretor de escola de assentamento, uma coordenadora do programa Mais Educação e um dirigente de assentamento. Os nomes dos entrevistados serão ocultados por razões éticas.

Partindo do princípio de que o MST tem o socialismo como objetivo e que este tipo de sistema social é contrário a uma gestão autoritária, então, indagamos: qual o tipo de gestão implementada nas escolas dessa regional? A intenção foi a de entender o tipo de gestão implementada nessas regionais. Obtivemos como resposta à nossa questão:

Geralmente, quando vem qualquer decisão para ser tomada, por mais simples que seja, a gente costuma reunir coordenador, o professor. Toda decisão é tomada com professor e direção [...]. Toda decisão a gente envolve a comunidade. Porém, tem decisões de parte técnica, administrativa (DIRETOR A).

É uma gestão democrática, porque tudo que envolve a escola sempre é levado para reunião, primeiro é um processo com reunião de coordenação, após a própria comunidade (COORDENADORA U).

A gestora é o coletivo, no caso dessa aqui da Luanda, que tem a diretora. Aí a gente tem um coletivo, ela sempre faz junto com a gente, com a coordenadora, com os professores. Aqui no campo tem uma pessoa que é a diretora de todas as escolas do campo, são 25 escolas. Aí, eu nem sei como é que ela tá dando conta (COORDENADORA G).

Todos os entrevistados afirmaram ter uma gestão democrático-participativa. Entretanto, o diretor entra em contradição quando diz que nem todas as decisões são tomadas no coletivo, como, por exemplo, as decisões técnico-administrativas. No excerto seguinte, notamos que a comunidade participa em segundo plano. A última fala não faz referência à comunidade, o que fere os princípios do MST. Acreditamos que a comunidade deixa de aprender quando é impedida de participar da tomada de decisões, o que caracteriza uma gestão autoritária.

Na pesquisa, nos interessamos também em saber se o MST ainda trabalha com os ideais socialistas. Dos entrevistados, 40% afirmaram que o Movimento trabalha com os ideais socialistas; para 20% dos sujeitos entrevistados, trabalhar estes ideais até o momento é uma pretensão do MST; 20% acreditam que o MST perdeu de vista este ideal, e 20% relatam que não sabem. Nesse âmbito, as coordenadoras dizem

É... no geral, tem perdido um pouco essa ideia, né? Eu percebo que tem perdido um pouco na base esse objetivo, mas assim, por conta da conjuntura nas suas políticas públicas. Eu acredito que tem dificultado esse horizonte do socialismo, mas quando a gente senta com os militantes aqui da região, a gente ainda vê muita esperança de mudar, de transformação. É... a gente faz transformação social, e aí, pra gente chegar no socialismo, a gente tem que dá vários passos, então a gente tá nesses passo de construção, mas se a gente for olhar o Movimento, hoje ele é um Movimento de massa e é grande pra gente poder trabalhar com todo mundo. Aí vem pessoas, chegam pessoas hoje, sai pessoas amanhã, e acho que isso dificulta mais a gente focar nessa questão do socialismo. Todo planejamento do movimento, do setor de educação é nesse rumo aí, ainda os

mesmos princípios. É... e a gente vem trabalhando essa questão da emancipação humana (COORDENADORA A).

Eu acho que ainda existe. Trabalha. Ainda é a pretensão do Movimento, é o que o Movimento propõe (COORDENADORA G).

Questionamos ainda: Você conhece os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento? Revelam as participantes da pesquisa,

A gente, na verdade, tem trabalhado esses princípios [...], mas no planejamento a gente tem colocado alguns textos nossos pra gente trabalhar essa questão dos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento (COORDENADORA A).

A gente tenta, mas como eu lhe disse, não é fácil, não. Aqui é o campo na verdade, e educação do campo tá inserida na pedagogia do Movimento Sem Terra, porque todo mundo faz parte, são os mesmos sujeitos, aí então a gente tenta tá levando, e como a gente trabalha com rede temática pelo menos na Luanda e no Rosa Luxemburgo, eles consegue [...], agora, na regional como um todo, o campo tá inserido porque o Movimento tá dentro do campo e a educação tá em pauta, mas caminhando bem devagar nessa direção. Não é fácil, não (COORDENADORA G).

Eu acho que sim, porque sempre nós tem/ no início do ano, temos três dias estudando o dossiê do MST, que a gente também não larga. Que é como eles dizem: é uma ferramenta do professor da educação do campo, principalmente quem trabalha no Movimento Sem Terra, é o dossiê; e do MST. Então é os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos. E aí a gente tem que estar sempre ativa a esses princípios. Então sempre é isso. A gente teve o mês passado o encontro dos educadores, que foi três dias (COORDENADORA U).

Olha, assim de có, todos não, mais um dos principais pra nós, dos princípios do movimento é que principalmente os educadores trabalham e mora dentro do acampamento e do assentamento (PROFESSORA E).

Observamos, de acordo com as respostas acima, que alguns entrevistados fazem uso do dossiê do Movimento, no qual constam os princípios para serem trabalhados. Porém, a maior parte dos entrevistados demonstrou não os conhecer, ou fez referência a um e outro princípio, o que evidenciou falta de conhecimento.

Um caso em especial nos chamou a atenção: a coordenadora G, que afirmou tentar trabalhar esses princípios, porém, encontrou resistência por parte de alguns professores, pois estes professores não são indicados pelo Movimento, chegam sem conhecer a realidade e muito menos a proposta do MST. Diz-nos,

Agora, em Coaraci, é mesmo essa professora, ela, a gente foi para uma reunião com ela, ela se colocou totalmente contrária à visão do Movimento. Ai a pessoa que não tem abertura para o Movimento, mas que é uma ótima educadora, alfabetizadora, em contrapartida o pessoal tá gostando dela, tá alfabetizando os meninos (COORDENADORA G).

Este é um problema recorrente no discurso dos sujeitos da pesquisa, por não terem autonomia para indicar professores, acabam aceitando o que a secretaria de educação dos municípios impõe. Esse fato traz dificuldade ao Movimento em implementar sua proposta educacional, a qual está relacionada aos objetivos do que se compreende como educação do campo. Isso porque, os/as “educadoras/educadores que não conhecem a realidade (seja a próxima, seja a distante), não tem como desenvolver um ensino que a tenha como base” (MST, 2002, p. 14). Contudo, temos que destacar que não é por morar em um assentamento ou acampamento que o professor vai conhecer a realidade.

3 Conclusões preliminares

Com base nos resultados apresentados, consideramos que o MST se constitui em um importante Movimento que se consolidou na Bahia com uma proposta diferenciada de educação, a qual visa, como posição político-ideológica, os valores do sistema socialista, numa perspectiva marxista. Entretanto, o MST não tem dado conta de proporcionar formação continuada dos educadores, tanto no que se refere à sua proposta educacional, quanto aos objetivos do que se compreende como educação do campo. Tal resultado, conforme os dados analisados até o presente momento, nos revelam que as causas se referem à rotatividade de professores nas escolas de assentamentos e acampamentos, a ausência de formação continuada das pessoas designadas para a gestão escolar e a grande extensão territorial da Bahia, que é desproporcional à quantidade de pessoas do setor de educação responsáveis pela formação.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2010, de 14 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 824, 14 de julho de 2010a.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 de novembro de 2010b.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 25, de 29 de abril de 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia licenciatura. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília - DF, Seção 1, p. 11, 16 de maio de 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 de outubro de 1988.

BRITO, R. de O.; CARNIELLI, B. L. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 26-41, nov. 2011.

CALDART, R. S. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: CALDART, R. S.; BENJAMIN, C. **Por uma educação básica do campo**: projeto popular e educação do campo. Brasília: Articulação por uma educação básica do campo, 2000. p. 23-52. v. 3.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r235.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

CURY, C. R. J. Direito à Educação, direito à igualdade, direito à diferença. *In*: CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

FERNANDES, B. M. Conflitualidade e desenvolvimento territorial. *In*: BAUNAIN, A. M. (coord.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2008. p. 173-224.

FREITAS, M. E. **Cultura organizacional**: formação, tipologias e impactos. São Paulo: Makron, McGraw Hill. 1991.

LÜCK, H. Gestão educacional – estratégia para ação global e coletiva no ensino. **Revista: Gestão em Rede (Brasília)**, Curitiba, v. 3, p. 13-18, 1997.

MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da Educação no MST. 3. ed. **Caderno de Educação**, São Paulo, n. 8, 2002.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Lutas e conquistas**. Reforma agrária: por justiça social e soberania popular, 2010. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2010. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/MST%20Lutas%20e%20Conquistas%20-%20MST,%202010.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidade. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, jan. 1996.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. *In*: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 127-146.

SANTOS, A. R. **Ocupar, resistir e produzir, também na educação! O MST e a burocracia estatal**: negação e consenso. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, A. R. **A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, A. R.; SOUZA, G. S. Aspectos da gestão na educação do campo: as perspectivas da burocracia no MST. **Perspectivas em políticas públicas**, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 25-52. jul./dez., 2011.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

EIXO 3



Discussões sobre a formação de professores
e identidade dos sujeitos do campo

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO MEIO RURAL



Vanderlei Rocha Lima¹

Introdução

Por muito tempo o modelo educacional ofertado aos povos do campo foi pensado e materializado por meio dos interesses das classes dominantes, que mediante campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo negaram a esse público o direito a uma educação de qualidade que respeitasse as suas particularidades e que contribuísse para sua inserção político-social. A discriminação aos valores do homem e da mulher do campo, assim como a sua desvalorização enquanto força produtiva, fizeram com que se implantasse, nas escolas do campo, um projeto pedagógico baseado no paradigma urbano de desenvolvimento. Por conseguinte, a educação do campo passou então a ser um instrumento do referencial teórico urbano, reprodução feita pelos seus profissionais de educação, cujo currículo negava as potencialidades dos educandos e a sua identidade enquanto camponeses.

Com um currículo descontextualizado da vida social e dos problemas do campo, somado à falta de políticas públicas para o meio rural, a formação político-social do homem e da mulher do campo é marcada pelo ideário da cidade enquanto espaço de civilização e de cidadania, implicando assim numa visão negativa do campo como sendo um lugar do atrasado e do ultrapassado.

Nesta perspectiva, este artigo tem por finalidade trazer uma reflexão sobre a trajetória da educação do campo, discutindo suas contradições e perspectivas, assim como produzir um pequeno debate a respeito da formação de professores do campo em seus respectivos aspectos: formação docente, concepções teóricas, políticas públicas, formação continuada, entre outros.

¹ Licenciado em Pedagogia da Terra pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: lima.vander@hotmail.com

1 A educação do campo no Brasil nos últimos anos da Colônia à República Velha

A história da educação no Brasil é marcada por grandes contrastes que vão desde o descompromisso por parte do poder instituído até os mais diversos interesses, principalmente os de caráter político-ideológico e econômico. Por isso, a educação no período colonial brasileiro (1549–1808)² respondia à realidade social de sua época, baseada na cultura de exploração e numa sociedade patriarcal e escravocrata, na qual a atividade econômica braçal não requeria mão de obra especializada. Assim, a população brasileira do campo, formada na sua grande maioria por índios, negros escravizados e mulheres, ficou à margem do direito à educação. Segundo AZEVEDO (1978) e PILETTI (1988 *apud* MARINHO, 2008), o retrato da educação colonial era a figura dos tios padres e dos padres capelães que cuidavam da formação dos autorizados pelos senhores, enquanto no meio rural restavam as decadentes escolas com professores leigos, fruto do regime das Aulas Régias.

No período imperial, a educação para o campo passa pelos mesmos descasos do período colonial, “a ausência de providências oficiais despertava a iniciativa privada. Algumas associações esforçaram-se em prol de um movimento de coordenação da instrução pública nacional” (CALAZANS, 1993, p.17). Apesar do reconhecimento da importância da educação tanto para a cidade como para o campo, pouco se fez e os planos e as reformas educacionais que surgiram naquele momento não saíram do papel, como comenta MARINHO (2008, p. 38):

A realidade educacional brasileira na época do Império era muito difícil devido à falta de estabelecimentos de ensino, de pessoal qualificado para o trabalho e de firmeza do governo para desenvolver uma política educacional mais arrojada ou pelo menos ter uma política educacional. Até o ano de 1889, a educação sofria gravemente por todos os desajustes que se pode esperar de uma política educacional malconduzida.

É necessário salientar que a maior parte da população se concentrava no campo e apenas 10% da população livre conseguia ter acesso à escola.

² Período relativo à chegada do primeiro governador geral, Tomé de Souza, até a vinda da família real para o Brasil.

Sendo boa parte destas escolas concentradas na cidade, até mesmo as escolas que eram construídas no campo não funcionavam, como, por exemplo, as escolas agrícolas que se espalhavam pelo país. Ainda que saíssem do papel, faltavam-lhes os instrumentos necessários ao seu funcionamento, alunos e mestres (MARINHO, 2008). “E os estabelecimentos fundados por D. João VI converteram-se mais tarde em escolas agrícolas de nível superior” (WEREBE, 1997 *apud* ARAUJO, 2010, p. 3).

A primeira República ou República Velha (1889) se instalou através dos militares, mas trouxe em seu âmago a burguesia com o seu pensamento positivista e ideário liberal, ambas as ideias presentes na Constituição Federal de 1891. Com as transformações sociais e econômicas vigentes, a educação passou a ser vista como o carro propulsor do progresso e do desenvolvimento, pressionando as elites dominantes a expandir o acesso à escola formal, em detrimento das classes populares.

Contudo, a educação que se ofertava ao campo ainda se apresentava descontínua e desordenada na primeira década da República Velha. Segundo Leite (1999), os esforços políticos e administrativos das elites se concentravam nas áreas metropolitanas, devido à visão urbano-industrial que se instalou no país. De acordo ainda com o autor, a sociedade brasileira somente despertou para a educação do meio rural “por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 1999, p. 28).

A partir desse contexto surgiu o “ruralismo pedagógico”, com a concepção de educar para a manutenção do homem no campo, conservando as suas origens e valorizando a sua cultura, mas escondendo o real objetivo que era conter a forte migração dos camponeses para as áreas urbanas e o esvaziamento da população do campo, o que afetaria por demais os objetivos dos fazendeiros. O “ruralismo pedagógico” foi apoiado também por alguns segmentos das elites urbanas que viam na fixação do camponês no campo uma forma de controle da explosão de problemas sociais na cidade (LEITE, 1999).

Uma das questões problematizadas por Werebe (1970, *apud* MARINHO, 2008, p. 63) sobre as escolas rurais desse período diz respeito à formação de um corpo docente para atuar no campo, que não funcionou porque “as dificuldades encontradas no exercício levavam esses professores que recebiam uma formação para o ensino rural a não se fixarem nas áreas de destino, a maioria dos professores migrou para a cidade ou mudaram de atividade”

Uma das questões problematizadas por Werebe (1970 *apud* MARINHO, 2008, p. 63).

Fica claro, nesse período, o descaso do Estado para com a educação nacional, em especial a do campo. De certo que em uma sociedade cuja conjuntura político-social foi marcada pela exploração material, pelo latifúndio, pelo escravismo e pelo controle político das elites sociais, não houve oferta de condições para que as classes populares tivessem acesso à educação formal de qualidade. As poucas iniciativas educacionais que existiam para a população do campo, seja governamental, ou particular, caíram no descaso por não existirem estabelecimentos de ensino adequados, e principalmente por não haver professores, e os poucos que atuavam não tinham uma formação voltada para o trabalho com o público camponês.

Estudos efetuados sobre esta temática revelam que, antes de 1930, “as iniciativas mais consistentes de formação dirigidas às populações do meio rural deram-se nos setores de ensino médio e superior, especialmente neste último” (CALAZANS, 1993, p. 18). Com toda essa lógica de exclusão social até aqui exposta, conclui-se que não foram os filhos dos trabalhadores rurais que foram contemplados com esse acesso.

2 Educação do campo no contexto do Estado Novo à redemocratização do país (1930-1963)

Com a Revolução de 1930, há um novo redimensionamento da estrutura política e econômica brasileira, centrada numa visão liberal. Mais tarde, tais prerrogativas vão sendo substituídas pelo governo getulista, que centra suas ações em prol do desenvolvimento industrial e do ideário nacionalista. Com isso o papel da educação do Estado Novo volta-se para o fortalecimento do setor industrial emergente ao mesmo tempo em que reforça a difusão ideológica de um governo nacionalista-burguês. Conforme Leite (1999, p. 30), “a escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário como suporte para a industrialização, e, *a priori*, o processo escolar rural permaneceu inalterado”. Somente em 1937, o Estado Novo volta sua atenção para a escola rural, com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de

expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas agora, coloca-se explicitamente o papel

da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo (MAIA, 1982 *apud* LEITE, 1999, p. 30-31).

Posteriormente, os problemas da educação no campo foram debatidos durante o 8º Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, promovido pela Associação Brasileira de Educação, que teve o efeito de somente reforçar as principais ideias do “ruralismo pedagógico”, surgidas desde 1910. Calazans (1993) nos diz que o papel da escola rural deveria ser organizado em função da produção e para o ajustamento do indivíduo ao meio.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo é dividido em dois blocos econômicos: um capitalista, liderado pelos Estados Unidos, e outro comunista, liderado pela União Soviética. A partir do fim da década de 1940 e principalmente em toda a década de 1950, nota-se uma forte presença do capital financeiro e adesão aos “pacotes” educacionais norte-americanos na educação do país. A parceria entre o governo brasileiro e os Estados Unidos resultou na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha o fito de implantar projetos educacionais no meio rural para o desenvolvimento das comunidades campestres mediante a criação de Centros de Treinamento para professores especializados, com o objetivo de repassar informações técnicas ao público do campo (LEITE, 1999).

Mais tarde, são instituídos no país os Programas de Extensão Rural, patrocinados principalmente pelas multinacionais estrangeiras com o intuito de ofertar uma formação técnica e educacional ao pequeno produtor brasileiro nos moldes da produção agrícola americana. Como bem analisa Leite (1999, p. 34),

O projeto em si apresentava um modelo de educação e de organização sócio-produtiva que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, só que, doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário.

Quanto ao trabalho desenvolvido até então pelos professores do meio rural, este foi totalmente desconsiderado pelos técnicos extensionistas, que viam a prática pedagógica desses professores como algo ultrapassado e sem objetivo, desconsiderando assim toda a educação formal.

Já no governo desenvolvimentista de Juscelino Kubistchek surge a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), “que pretendia preparar ‘técnicos’ para atender as necessidades da educação de base” (CALAZANS, 1993,

p. 22). Para Marinho (2008), desde o começo da República até a década de 1950, a CNER foi a iniciativa mais significativa por se tratar de uma ação governamental de âmbito nacional, que teve uma forte presença no meio rural brasileiro. Contudo, Leite (1999) reflete que a filosofia da CNER se limitava a repetir fórmulas tradicionais de dominação, não trazendo em suas discussões os mecanismos verdadeiros da problemática rural, ou seja, a Campanha desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses e seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais.

O Decreto n.º 47.251, de 17 de novembro de 1958, que dispõe acerca das campanhas extraordinárias de educação, coloca que a CNER teve um objetivo de caráter emergencial, a formação e o aperfeiçoamento dos docentes primários leigos que atuavam na área rural. Segundo Marinho (2008, p. 93), “mesmo com novos dispositivos, a Campanha não conseguiu mais desenvolver-se e produzir entusiasmo no meio popular. Como tantas leis no país, esta sobre a CNER ficou sendo mais uma delas”.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024 (BRASIL, 1961) fora elaborada desde 1948, época em que se vivia um otimismo pedagógico que traduzia a expressão das “preocupações populistas do novo governo, procurando corresponder a certas ambições das classes subalternas, pois a burguesia nacional abre nesse projeto algumas concessões às classes camponesa e operária” (ARAUJO, 2010, p. 9). Após 13 anos tramitando no Congresso Nacional, a lei foi promulgada em 1961 e já não mais refletia o realismo do país e sim toda contradição que existia na educação brasileira.

Para a educação no meio rural, a LDB n.º 4.024 (BRASIL, 1961) estabelece a obrigatoriedade do ensino primário para todos. Em seu artigo 32, define que os proprietários que não puderem arcar com as escolas primárias, deverão proporcionar condições para que as crianças possam estudar em outra localidade ou providenciar espaço em suas terras para a construção de escolas públicas. O artigo 57 desta lei trata sobre a formação docente, conforme explica Marinho (2008, p. 87):

apresenta a formação de professores, supervisores e orientadores, todos com habilitação para trabalharem na área rural, cuja formação poderia ser feita em qualquer estabelecimento, mas a preocupação com a integração dos profissionais no meio deveria nortear a formação.

Ainda segundo Marinho (2008), no que se refere ao artigo 57, a proposta já era antiga, pois já existiam escolas normais para professores do meio rural desde 1935. Porém, uma vez formados os professores, os mesmos não se dirigiam ao campo ou não se adaptavam à realidade rural. O artigo 105 corrobora que cabe ao poder público financiar serviços e entidades que se responsabilizem por prestar serviços educacionais no meio rural.

O modelo econômico e desenvolvimentista que o Brasil vinha aderindo já não mais respondia aos interesses e às demandas da população. Surgem, então, a partir da década de 1960, novas práticas progressistas na educação brasileira, iniciativas como os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE), Movimento de Cultura Popular do Recife, Movimento de Educação de Base, dentre outras que, movidas pela efervescência cultural e política da época, serviram de terreno fértil para o surgimento de um novo paradigma pedagógico tanto para cidade quanto pra o campo, fincado na proposta de oferecer uma educação crítica às pessoas, na qual as mesmas pudessem se tornar sujeitos de sua aprendizagem com a capacidade de interferir na sociedade e de transformá-la. Tais iniciativas permaneceram em atuação até o ano de 1964; em contraposição, aumentaram os convênios assistencialistas entre Brasil e Estados Unidos na área educacional.

3 Educação do campo no contexto do governo militar

Com o golpe militar em 1964, há um novo redimensionamento da estrutura sociopolítica do país, pondo em ênfase a dependência econômica da nação em relação aos países do bloco capitalista. A educação para o campo nesse momento refletia o pensamento ideológico do governo militar, pautado no elo entre educação e desenvolvimento, o que pôs fim à oposição entre cidade-campo, alvo principal da luta ideológica do “ruralismo pedagógico” (CALAZANS, 1993).

Como os militares precisavam da educação para se estabelecer enquanto governo, as décadas de 1960 e 1970 foram de proliferação assustadora de programas para o meio rural. Não entraremos no mérito de pontuar e discutir esses programas, mas cabe esclarecer que a maioria dos programas ou projetos desenvolvidos pelo regime militar estava voltada para o desenvolvimentismo, para a formação de mão de obra tecnicista e para a reprodução da ideologia do regime, “pode parecer discurso de oposição, que nunca encontra o lado positivo da situação, mas a comprovação é o fato de eles não conseguirem

saldos positivos na formação de uma consciência de cidadão do educando” (MARINHO, 2008, p. 145).

Apesar de um período marcado pela repressão e pela propagação ideológica, surgem, em meio a esta contradição social imposta, ações em prol da educação do campo partindo da sociedade organizada, a exemplo das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs), tendo como proposta pedagógica a Pedagogia da Alternância. Segundo Araujo (2010), o processo de formação das EFAs alterna seções na escola e na propriedade rural, os conteúdos curriculares são organizados de acordo com as vivências e as experiências do público envolvido, contribuindo para um desenvolvimento do meio rural sustentável e o fortalecimento da agricultura familiar.

Cabe ainda mencionar sobre a proposta de educação da Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE), equipe formada por professores de faculdades, profissionais liberais, agricultores e operários do Rio Grande do Sul, cuja ação objetivava a formação global do ser humano, assim a proposta não se limitava a levar apenas à educação escolar, mas sim toda assessoria necessária à formação da pessoa (MARINHO, 2008). Destaque para a formação de professores leigos do meio rural através do Projeto de Assessoria aos Professores Rurais (PAPR). Segundo o texto do INEP (2006) constavam as seguintes etapas desse projeto: “a) análise da comunidade regional; b) características psicológicas da criança e teorias da aprendizagem; c) metodologia de ensino; d) cultura popular; e) alfabetização do conteúdo das áreas de ensino; produção de textos” (INEP, 2006, p. 134).

4 Educação do campo no contexto atual e as políticas de formação de professores do campo

A formação profissional do futuro professor ainda esbarra em alguns entraves de natureza política e epistemológica. É preciso se perguntar até que ponto as instituições de ensino estão propiciando uma formação teórico-prática de caráter reflexivo aos futuros docentes que atuarão nas escolas da cidade e do campo, assim como até onde o poder público está investindo no reconhecimento e na valorização desse profissional. Segundo Pimenta (1999, p. 19), a formação inicial e continuada da prática docente deve estar atrelada ao seu contexto histórico, ou seja, onde está sendo promovida, pois “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”.

A atual LDB n.º 9.394 (BRASIL, 1996) não estabelece explicitamente os princípios e as bases de uma política educacional para as populações do campo, no entanto, promove a desvinculação da escola rural da dinâmica urbana, conforme o art. 28, incisos I, II e III. No que diz respeito à formação de profissionais da educação (Título VI), nenhum artigo da lei prevê uma política de formação específica para os profissionais que atuam no campo, cabendo somente ao professor do campo fazer “adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL, 1996).

Preocupados com essa formação política e pedagógica dos educadores que atuam no campo, os movimentos sociais começam a exigir do Estado e das instituições públicas a formação diferenciada de seus profissionais, visando a garantia do direito público à educação dos povos isolados e a emergência de políticas que assumam as especificidades da formação de educadores e educadoras do campo (ARROYO, 2005).

Em julho de 1998 acontece a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST³, CNBB⁴, UNB⁵, UNESCO⁶ e UNICEF⁷, no intuito de discutir políticas específicas para a educação ofertada à população do campo. Os debates ocorridos pelo país entre os movimentos sociais e sindicais do campo, junto com as organizações e instituições que atuavam na educação do campo e na sociedade civil, culminaram na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), as quais estabelecem políticas educacionais específicas que norteiam o trabalho nas escolas do campo, um marco importante que reconhece o modo de vida social do campo e sua dinâmica.

Embora a Resolução CNE/CEB n.º 1 (BRASIL, 2002) deixe em evidência, no artigo 13, que a formação de professores para o campo deve levar em consideração propostas pedagógicas que valorizem a organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a Resolução CNE/CEB n.º 2 (BRASIL, 2008, p. 2), a qual estabelece as

³ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

⁴ Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

⁵ Universidade de Brasília.

⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁷ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, vai além, ao determinar que

a admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal do magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à educação do campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com profissionais comprometidos com suas especificidades.

Para fortalecer este debate, o Decreto presidencial n.º 7.352 (BRASIL, 2010, p. 2), que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em seu artigo 4º, reforça que a União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e o Distrito Federal para implantação de ações voltadas à educação do campo, entre as quais:

IV – Acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

VI – formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII – formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo.

Uma dessas experiências de formação inicial e continuada para educadores do campo, realizadas em nível nacional e estadual, encontra-se instituída por meio do PRONERA, política de educação voltada para os trabalhadores rurais das áreas de reforma agrária, em parceria com as esferas governamentais, instituições de ensino, movimentos sociais e sindicais que atuam no campo (HACKBART, 2008). Também a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por intermédio da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), realizou debates e seminários nacionais que culminaram na criação e implementação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

De certo modo, as atribuições da CGEC estão construindo uma política de formação, que contempla um sistema nacional articulado e integrado de formação inicial e continuada de profissionais de educação do campo, na perspectiva de possibilitar o atendimento efetivo das demandas e da diversidade de sujeitos e contextos presentes nas escolas do campo (ARAUJO, 2010).

Contudo, a situação formativa dos professores do campo ainda preocupa. Uma parcela significativa dos educadores que atuam nas escolas do campo possui baixa qualificação ou não tem formação específica para as funções que estão exercendo, é o que apontam as pesquisas do INEP (2006), representando assim um cenário de discrepância se comparado com a realidade dos educadores que atuam nas escolas urbanas.

Segundo o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo (GPTEC/MEC, 2003), os dados do INEP (2006) informam que, dos educadores que atuam no campo para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 9% apresentam formação superior, contra 38% dos docentes da zona urbana. O percentual de docentes com formação inferior ao Ensino Médio corresponde a 8,3% no campo contra 0,8% na zona urbana, indicando a existência de 18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades (BRASIL, 2003). Nas séries finais do Ensino Fundamental, o percentual de docentes do campo com apenas o Ensino Médio completo corresponde a 57% do total (BRASIL, 2003). Já no Ensino Médio, 22% dos professores do campo têm escolaridade de nível médio, ou seja, 2.116 funções docentes são exercidas por profissionais que atuam no mesmo nível de ensino que a sua escolaridade, o que reforça a questão de desigualdade entre a educação básica oferecida à população do campo e a da zona urbana (BRASIL, 2003).

Boa parte desses números se deve à falta da materialização de políticas para a formação inicial e continuada de professores, visto que as experiências mais exitosas de formação de professores do campo advêm principalmente do PRONERA, e este abrange apenas os grupos de assentados e acampados da reforma agrária e professores e educadores que exercem atividades educacionais nessas áreas.

5 Considerações finais

Hoje a educação do campo passa por um novo momento histórico. Segundo Arroyo (2004), avança o reconhecimento de que é necessário outro tratamento público do direito dos povos do campo à educação. Tal momento se deve graças ao trabalho principalmente dos movimentos sociais e sindicais, que atuam no campo e que pressionaram o Estado brasileiro a formatar uma agenda para a educação do campo.

Esse tratamento diferenciado e perseguido pelos movimentos de luta por uma educação do campo vem ocupando cada vez mais espaço nas políticas públicas nacionais a partir desse atual momento em que cobram ações afirmativas

do Estado e das suas instituições o direito ao acesso à educação e à formação de profissionais com vistas a garantir e proteger as especificidades dos povos do campo. Não se trata aqui de um privilégio, termo este adotado pela parcela conservadora da sociedade, mas, conforme nos diz Duarte (2008, p. 37-38):

A garantia de acesso diferenciado à educação não é privilégio, mas sim uma política que pode ser justificada racionalmente a partir de uma situação de desigualdade [...] o fato de uma ser escolhida como prioritária, não a faz dela um privilégio, mas um caminho justificado decorrente de determinada correlação de forças na sociedade.

Apesar do grande avanço que a educação do campo teve nessa última década dos anos 2000, fazendo garantir, em lei, direitos que historicamente foram negados aos povos do campo e às classes subalternas, o contexto atual pede por uma articulação maior entre o poder público, movimentos sociais e as instituições de ensino superior, de modo que possam realizar coletivamente ações a favor da formação inicial e continuada aos futuros professores que atuarão e os que já atuam na educação do campo, assegurando, portanto, que a população campestre tenha o direito a uma educação de qualidade, juntamente com a valorização da identidade camponesa.

Diante das questões aqui discutidas, revela-se ainda a importância de pesquisas no âmbito acadêmico sobre a formação de educadores do campo. Estes estudos propiciam o debate ampliado sobre os entraves enfrentados no contexto da educação do campo, permitindo evidenciar as reais necessidades destes profissionais, contribuindo de forma significativa para a formulação de políticas específicas para a classe e a valorização dos mesmos.

Referências

ARAUJO, S. R. M. Educadores do Campo: descobrindo os caminhos da formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 34, p. 131-144, jul./dez. 2010.

ARROYO, M. G. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Brasília: Mimeo, 2005.

ARROYO, M. G. Por um tratamento público da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 54-62. (Coleção por Uma Educação do Campo, n. 5).

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 de novembro de 2010.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 11.429, 27 de dezembro de 1961; retificado em 28 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: Caderno de Subsídios. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 25, 29 de abril de 2008.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA — INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF: MEC; INEP, 2006.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. *In*: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 15-40.

DUARTE, C. S. A. constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Educação do campo**: políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 33-38. (NEAD Especial; 10).

HACKBART, R. Apresentação. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Educação do campo**: políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 11-14. (NEAD Especial; 10).

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MARINHO, E. R. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universa, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SUPERANDO BARREIRAS, TECENDO EXPERIÊNCIAS, CONSTRUINDO A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFRRJ



Maria da Conceição Calmon Arruda⁸

Lia Maria Teixeira de Oliveira⁹

Roberta Maria Lobo da Silva¹⁰

Introdução

1 Superando barreiras

Apesar da Constituição do Império (1824) prever instrução primária pública para todos os cidadãos brasileiros, é só no final do século XX que a educação é reconhecida como um direito social e que são criadas condições efetivas para que o sistema público de ensino brasileiro se torne um sistema de massa.

Além de não ter previsto os recursos financeiros necessários para que a instrução primária se materializasse em todo o território nacional, a Constituição de 1824 estabeleceu uma concepção restrita de cidadania, que privilegiava o

⁸ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Especialista em Marketing pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM); Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNI-RIO) e tem licenciatura em Ciência da Informação pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Atualmente está vinculada ao Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde — ICICT da Fundação Oswaldo Cruz como Tecnologista em Saúde Pública e à Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

⁹ Professora Associada IV da UFRRJ; Licenciatura em Ciências Agrícolas pela UFRRJ; Doutorado e Mestrado em Ciências, do Programa CPDA/Ciências Sociais do Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela UFRRJ.

¹⁰ Professora Associada II da UFRRJ; graduação em História pela UERJ; Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Mestrado em História Social pela UFRJ; Pós-Doutorado em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

homem branco, detentor de renda e maior de idade. A esse estava garantido o direito de votar e de ser votado. Às mulheres, aos pobres, aos religiosos, aos criados de servir, aos libertos etc. estava interdito o direito ao voto.

Segundo Marshall (1967), a cidadania burguesa tem como tripé os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. A extensão desse conjunto de direitos à população ocorreu de forma gradativa, assim como a incorporação de novos direitos aos já existentes. Não obstante esse conjunto de direitos não se apresente da mesma forma, em todas as sociedades burguesas, eles se apresentam, em maior ou em menor grau, como componentes da noção de cidadania burguesa, em diferentes sociedades.

Uma análise histórica dessa concepção de cidadania revela que, com a ampliação dos direitos políticos, a igualdade civil vai se consubstanciando em igualdade política, do ponto de vista da instituição do sufrágio universal e da ampliação da participação política. Os direitos sociais são frutos do século XX e os últimos a serem incorporados ao processo de ampliação da cidadania. Abarcam saúde, educação, moradia, trabalho etc. e, segundo Marshall (1967), representam a forma encontrada de minimizar as desigualdades inerentes ao sistema capitalista, contudo sem buscar superá-las.

Marshall (1967, p. 94-95) chama a atenção para o fato de que, quando um serviço social (saúde, educação, previdência etc.), antes restrito para um pequeno grupo social, é expandido para o conjunto da população, este pode não contribuir para a elevação da renda dos indivíduos que passam a recebê-lo, mas possibilita, em tese, “um enriquecimento geral da substância concreta da vida civilizada, uma redução geral do risco e insegurança, uma igualação entre os mais e menos favorecidos em todos os níveis — entre o sadio e o doente, o empregado e o desempregado, o velho e o ativo”.

No caso da educação, se por um lado o Estado, por meio do sistema de ensino, transmite as noções as quais deseja que norteiem o posicionamento cívico e social do futuro cidadão, por outro “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil” (MARSHALL, 1967, p. 73), posto que o cidadão educado pela escolarização tem plena consciência de seus direitos e de como pode exercê-los.

Podemos dizer que a legislação e a política educacional brasileira, de certa forma, passam a corroborar esse entendimento a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao associarem a universalização da educação básica e a intervenção educacional qualificada à formação para a cidadania.

A Constituição Federal de 1988 não só reconhece a educação como um direito social (art. 6), como determina o dever do Estado em garantir o acesso ao ensino obrigatório e gratuito (art. 208). O Poder Público passa a

ser responsabilizado pela não oferta ou pela oferta irregular do ensino obrigatório (BRASIL, 1988).

Não obstante os avanços significativos das últimas décadas em termo de acesso e expansão do sistema público de ensino, os dados educacionais revelam a persistência de assimetrias educacionais entre campo e cidade, entre o Sul e o Norte do país, entre centro e periferia etc. Um exemplo disso é que, enquanto a taxa média de anos de estudos das pessoas de 25 anos ou mais nas áreas urbanas é de 8,2, nas áreas rurais a taxa média é de 4,4 anos de estudos (IBGE, 2014a).

O perfil do analfabetismo também se modificou, ele é mais intenso entre os habitantes da Região Nordeste (16,9%), nas áreas rurais (20,8%) e entre os idosos (IBGE, 2014a).

Como o setor público é o principal responsável pelas matrículas no Ensino Fundamental (85,7%) e no Ensino Médio (86,6%), ações e políticas direcionadas à superação desse cenário se tornam prementes (IBGE, 2014a). Os dados da PNAD 2013 sobre atraso escolar mostram que 41,4% jovens entre 13 e 16 anos se encontravam nessa situação em 2013 (IBGE, 2014a). A desagregação dos dados revela que, nas Regiões Norte (55,2%) e Nordeste (52,2%), o percentual de jovens que apresentam distorção idade-série é superior ao das demais regiões do país (IBGE, 2014a).

Do mesmo modo, na rede pública de ensino, temos um percentual de alunos em atraso escolar (44,4%) superior ao verificado na rede privada de ensino (14,7%) (IBGE, 2014b). Já nas áreas rurais, 53,9% dos jovens entre 13 e 16 anos estavam em atraso escolar, enquanto nas áreas urbanas o percentual é de 38,3% (IBGE, 2014b).

No caso específico da educação do campo, os dados do Censo Escolar 2010 (INEP, 2012) indicam que, nos últimos dez anos, 37.776 escolas situadas nas áreas rurais foram fechadas. Este processo tem sua tradução conceitual na nucleação: escolas menores são fechadas, e os alunos são deslocados para escolas maiores. Isto implica que uma parcela dos alunos, para continuar estudando, deve percorrer longas distâncias, em estradas precárias.

Uma reportagem publicada pelo jornal O Globo, sobre este tema, destaca a reclamação de um aluno acerca do fato de ter que “viajar todos os dias para tão longe”, os enjoos que sente em virtude do “sacolejo do ônibus” (RODRIGUES; LINS, 2011, s/p).

Os resultados da PNAD 2009 revelam que enquanto nas áreas urbanas a taxa de escolarização das crianças de 0 a 5 anos é de 38,1%, nas áreas rurais este percentual não chega a um terço das crianças desta faixa etária (28, 4%) (IBGE, 2010).

Em 2013, a PNAD 2009 identificou que 83,2% das crianças entre 4 e 5 anos de idade, moradoras de áreas urbanas, estavam frequentando estabelecimento de ensino, já nas áreas rurais este percentual era de 72,8 % (IBGE, 2010).

Não obstante, nas últimas décadas, o governo brasileiro ter implementado uma série de ações e políticas públicas direcionadas à educação dos povos do campo, o caminho a percorrer é longo e demanda a definição de políticas de estado, estas sim de longa duração. Some-se a isso o fato de que tais políticas são maciçamente orquestradas e postas em práticas por programas interministeriais.

O então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, parecia reconhecer esta problemática. Durante a cerimônia do lançamento do Pronacampo em março de 2012, o referido Ministro destacou a inexistência de “uma política específica de educação para a população que vive no campo brasileiro” (MERCADANTE, 2012, s/p), apesar do Brasil ser a segunda agricultura do mundo.

O Pronacampo tem como objetivo propiciar apoio técnico e financeiro aos entes federados para implementação da política de educação do campo, tendo em vista, entre outros fatores, a oferta de cursos de formação e de capacitação de professores através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a distribuição de material didático-pedagógico adequado à realidade dos povos do campo e quilombolas.

A expectativa do Programa é beneficiar escolas localizadas no meio rural, urbano e quilombolas. De acordo com o MEC (MEC, 2011), o analfabetismo no campo é mais pronunciado do que nas áreas urbanas. Quase um quarto da população de 15 anos ou mais que reside em áreas rurais é analfabeta (23,18%), e mais da metade (50,95%) não concluiu o Ensino Fundamental (MEC, 2011). Este quadro revela que, para os que vivem no campo, o acesso e a permanência no Ensino Fundamental ainda é uma meta a ser alcançada.

Historicamente, a educação destinada aos povos do campo (classes populares), jovens e adultos era classificada como educação rural (conceito e prática superados pelos movimentos sociais) e sujeita ao tradicionalismo político orquestrado na relação público-privado. Com o fortalecimento dos movimentos sociais, este quadro foi sendo alterado, as políticas públicas se ampliaram e passaram a incorporar a demanda dos movimentos sociais por uma educação do campo em consonância com seus anseios e expectativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 (BRASIL, 1996) reconhece a singularidade da educação do campo ao afirmar, em seu artigo 28, que os sistemas de ensino deverão promover, na oferta de educação básica, as adequações necessárias para se adaptarem às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Apesar de a legislação educacional brasileira admitir a especificidade da educação do campo, assim como seu *status* de modalidade de educação, a consolidação e a expansão das escolas do campo dependem da formação de professores aptos e dispostos a atuar nas áreas rurais. Não olvidamos que a carência de professores, sobretudo para atuarem no ensino médio, não é um problema específico das áreas rurais, mas entendemos que no campo essa carência se apresenta de forma aguda.

É dentro dessa dinâmica que a concepção e a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) no Brasil se articulam, a um só tempo, com o processo de democratização política do país, com a ampliação do acesso ao Ensino Superior e com a implementação de políticas públicas que contemplem as reivindicações por escolarização dos povos do campo e dos movimentos sociais.

2 Tecendo experiências

Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) a LEC teve início em 2010 e tem como proposta político-pedagógica contribuir com as políticas públicas e os movimentos sociais em prol do fortalecimento das escolas públicas situadas no campo e o acesso à universidade de seus docentes.

O acesso à LEC é realizado por meio de edital específico do Programa Nacional de Educação em Áreas de Assentamento de Reforma Agrária (PRONERA) e se destina a jovens e adultos certificados como vinculados a assentamentos de Reforma Agrária. Após aprovado no processo seletivo, o candidato deverá comprovar, entre outros requerimentos, sua inscrição no sistema de cadastro do Programa de Reforma Agrária (SIPRA), para isso deve apresentar uma declaração expedida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A LEC tem seu desenho curricular no regime de alternância, uma proposta socioeducativa que nasce nas comunidades da Península Ibérica e tem como público-alvo jovens que comprovem vínculo efetivo com o campo. Um percentual significativo do alunado tem vínculos de parentesco com agricultores familiares. São filhos de pais que se mobilizaram pela defesa da escolarização básica e profissionalizante pública visando à permanência do campesinato e a valorização da vida campesina.

A organização curricular do curso, com base na pedagogia da alternância, possibilita que o processo formativo do futuro professor ocorra por meio do itinerário tempo comunidade — tempo escola — tempo comunidade.

No caso específico da LEC, sua organização por territórios e por diversidade contribui para que os alunos aprofundem questões e demandas locais a partir da apropriação teórica ocorrida no tempo universidade. O curso tem um ciclo básico comum, após o qual o discente opta por uma de suas duas áreas de conhecimento: Agroecologia e Segurança Alimentar ou na área de Ciências Sociais e Filosofia. Esta opção ocorre após o quarto tempo escola.

Durante o tempo comunidade, o licenciando deverá organizar sua proposta de autoformação com o propósito de consolidar seus projetos de pesquisa e de extensão por núcleos. No retorno à universidade (tempo escola), o licenciando apresentará e discutirá com seus pares e professores seus avanços e limites. Um dos alunos entrevistados exemplifica este movimento:

O curso tem uma relação de alternância, que seja assim [...] essa alternância que tem, que a gente estuda dois meses aqui e quatro meses nosso tempo na comunidade, que são dois tempo: tempo escola e tempo comunidade, que seria, no caso, que a gente fica estudando 60 dias aqui; e esses quatro meses que a gente faz o nosso tempo comunidade são através da prática, que temos nossa comunidade essas práticas são relacionados com os conteúdos que nós vemos e aprendemos aqui. E dentro da nossa linha de pesquisa, que a gente vai fazendo, dentro da história local da nossa comunidade, nosso desenvolvimento, que vem através da Reforma Agrária, ocupação urbana, toda questão social de cultura que tem dentro da nossa realidade [...] a gente vai intervindo com esse nosso conhecimento para poder transformar um pouco mais e dá essa identidade ideológica dentro da nossa realidade e poder de alguma forma poder ajudar e poder desenvolver.

Outro discente destaca a potencialidade da pedagogia da alternância para a construção do conhecimento:

eu particularmente me sinto completamente contemplado com essa metodologia, por que eu volto para o campo e eu estou com esses conceitos, com essas teorias, eu vou aplicar e compreender e utilizar como método de análise inclusive da minha realidade. Eu vou ter tempo para construir, para formar, trocar conhecimento no campo, e também na universidade.

A singularidade da LEC não reside somente em sua organização curricular e seu público-alvo, mas na própria imbricação que propicia entre os sujeitos (alunos vinculados ao movimento social e/ou a uma história pessoal de luta pela posse da terra), a universidade e o reconhecimento da especificidade da educação do campo. Cabe destacar que este reconhecimento é uma conquista dos movimentos sociais, os quais têm sua origem nas lutas camponesas, e não na academia.

A questão que se coloca na contemporaneidade não se restringe a equalizar oportunidades educacionais, mas reconhecer a complexidade das populações rurais e as novas identidades formadas e, por que não dizer, forjadas e engendradas nas lutas sociais.

Uma das discentes entrevistadas é assentada e atua no magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental numa região do Rio de Janeiro, próxima à Região dos Lagos. Ela destaca a problemática de professores urbanos que atuam no campo e não conseguem se desprender de sua concepção de mundo e reconhecer as diferenças, as singularidades e as potencialidades dos povos do campo.

Sua análise é que “a maioria dos professores que chega na nossa área pra poder trabalhar já vem com uma visão urbana e aí acaba colocando essa culpa no aluno, ah, o aluno não aprende, tem dificuldade de aprendizado”. Destaca, ainda, que “a professora [de origem urbana] chega e [...] não procura [...] fazer uma adaptação [em sua metodologia]”.

A seu ver, a formação de professores nascidos ou vinculados ao meio rural pode, senão romper, tencionar estruturas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de “uma educação diferenciada *para* escolas do campo”.

Esta possibilidade, do mesmo modo, é destacada por outros discentes. Para eles, os professores que vão trabalhar como educadores do campo e não têm a formação específica carecem do conhecimento da realidade local. “Pra ser educador do campo você tem de conhecer a realidade local e trabalhar com o ensino daquela realidade local, não falando de uma coisa baseada em outras coisas, falar mesmo da realidade local”.

Vale salientar que os discentes entrevistados não são só futuros professores oriundos do campo ou vinculados aos povos do campo, mas são atores sociais que vivenciaram em sua trajetória escolar a experiência de uma escola pública pensada desvinculada de sua realidade socioeconômica e cultural.

Logo, não é por acaso que muitos se propõem a pensar uma escola do campo, uma educação do campo, sob novas bases, dissociada do que um aluno denomina de projeto padrão de educação pública. Projeto este que traz em seu seio uma proposta de homogeneização, que, ao ignorar as diferenças, pode contribuir para acentuar as desigualdades educacionais.

Isto sinaliza que, de par a par com a luta/conquista pela superação das assimetrias educacionais campo/cidade, se coloca uma demanda pelo desenvolvimento de um projeto educacional endógeno, articulado com as necessidades e aspirações dos povos do campo. A fala transcrita abaixo exemplifica esta aspiração, assim como a mudança conceitual e metodológica que a permeia:

Então... A aula do campo é... Você vai se sentir em casa, e, buscando conhecimento. Acho que essa é uma das grandes diferenças porque quando você está numa escola ou em qualquer outra estrutura que não esteja instalada no campo, ou que seja pensada para o campo, você vai estar em um ambiente completamente diferente, aprendendo diversas outras coisas, e a relação com o que você vem aprendendo, com o que você vem trocando é um pouco complicada, porque você vai fazer uma abstração da sua realidade, para que você veja... por exemplo, **o projeto de educação no Brasil é um projeto padrão, para a educação pública, e a educação não faz uma abordagem da realidade do campo, que é dinâmica**; e também, nem só do campo, *né*, porque quando a gente olha a educação diferenciada, é pensando no campo, pensando nas periferias, pensando em bairros e comunidades, que são extremamente diferentes, certo? E se a gente não respeitar isso, a gente vai estar fragmentando o próprio conhecimento. Como que eu vou fazer uma relação... por exemplo, **eu sou trabalhador do campo, eu nasci, cresci, aprendi a trabalhar no campo, e aí eu vou para a cidade, eu vou aprender determinadas coisas de matemática que eu não utilizo no campo e aí eu não vou conseguir fazer essa relação**, embora existam muitas outras coisas que a gente aprenda, e consiga fazer essas relações (grifos nossos).

Ao ser indagada sobre a função política e social do curso LEC, outra aluna destaca que “o principal objetivo é levar uma educação de fato voltada para o campo, para os sujeitos do campo, que hoje em dia não ‘ta’ havendo isso”. Esta discente assevera a importância da LEC e sua vinculação a uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) como uma conquista política:

é a marcação de território aqui na universidade, apropriar daquilo que foi nos roubado, *né*, a questão de nós enquanto movimentos sociais estarmos estudando aqui, estar estudando e marcando território, [...] a gente “ta” botando a cara mesmo, para bater e mostrar que a gente pode.

A um só tempo essa fala destaca a ação dos movimentos sociais na defesa de um ensino público e de qualidade para os povos do campo e o valor social atribuído ao acesso a uma universidade pública.

3 Construindo experiências...

A reflexão de Karel Kosik (1969) sobre a relação homem x sistema nos permite dimensionar os obstáculos e as potencialidades na construção de uma educação do campo, que responda às aspirações dos povos do campo. Kosik (1969) destaca que cada sistema requer um tipo humano dotado de características específicas que se harmonizem com sua dinâmica e que lhe sejam funcionais. Apreender o papel prescrito para o homem no sistema nos permite identificar não só a influência deste último nas relações humanas, mas também as barreiras postas para sua superação.

Assim, cada sistema forma o tipo humano de seu interesse, com relações humanas específicas de cada sistema. O *homo oeconomicus* é o tipo humano requerido pelo sistema capitalista, que valoriza seu comportamento racional e seu egoísmo (individualismo) como premissas para sua atuação na economia.

O comportamento racional do *homo oeconomicus* se apoia na ciência, na técnica e nos meios, o que o “separa de maneira radical das avaliações e dos fins, isto é, do mundo humano subjetivo” (KOSIK, 1969, p. 104). Dentro dessa dinâmica, características não priorizadas pelo sistema não são valorizadas.

Mas mesmo o homem sendo determinado pelo sistema, este não o delimita, dado que o homem está além do sistema e a potencialidade humana reside em sua capacidade de superar o sistema. Nesse sentido, compreender o sistema econômico como um “sistema histórico da produção e reprodução das riquezas sociais” (KOSIK, 1969, p. 106) nos permite perceber a influência que este sistema tem na elaboração de um tipo humano sincronizado com seus objetivos e, a partir desta percepção, elaborar a crítica materialista sobre o comportamento do indivíduo no sistema.

É dentro dessa dinâmica que propomos pensar não só um projeto educacional comprometido com as aspirações dos povos do campo, como também na elaboração de uma crítica materialista ao modelo de escola pública que se estabeleceu no meio rural.

Gramsci (2001) assevera que a realidade não surge por ato de magia ou da imaginação de alguém, mas é construída pelas ações dos atores sociais, sua alteração/modificação do mesmo modo é devedora da ação dos homens. No entanto, para atuar sobre a realidade, o homem deve compreendê-la. E isto só é possível mediante o aprofundamento de seu conhecimento sobre a realidade material.

A capacidade para desenvolver este conhecimento e um olhar crítico sobre a realidade pode e deve ser aprendida na escola, só que nas condições

atuais, em que o sistema se polariza entre uma escola de qualidade para alguns e uma escola pobre para o conjunto da população, isto não é possível.

A perpetuação deste movimento não só esvazia o sentido da escola, como também subtrai da maioria dos cidadãos as condições necessárias para desenvolver a reflexão sobre a realidade vivenciada.

Uma das peculiaridades da educação na contemporaneidade é o reconhecimento de que a educação ocorre em diferentes espaços formativos. As instituições de ensino (escolas, faculdades, universidades etc.) são responsáveis pela educação escolar, pelo ensino sistematizado. Contudo, o processo formativo do indivíduo pode ocorrer no seio familiar, no trabalho, em instituições culturais, nos movimentos sociais etc.

No caso da LEC, um percentual significativo de seu corpo discente já chega à universidade com uma vivência nos movimentos sociais e/ou reivindicações camponesas.

É dentro dessa dinâmica que universidades e escolas veem seu papel ser redimensionado. Estas instituições não são mais as únicas detentoras do saber e passam a se constituírem como locais/espços organizativos e estruturados para encontros acadêmicos, políticos e sociais de recontextualização de saberes e práticas dos quais os atores sociais vinculados aos movimentos sociais são detentores. São representações simbólicas afirmativas que potencialmente podem contribuir para a formação de identidades emancipadas.

Assim, o componente ético e humano com o qual a educação superior e as instituições educacionais têm que estar afinadas não se esgota num código profissional, mas nas experiências e expressões de alteridade de grupos sociais unidos em projetos políticos e públicos.

Além de contribuir para democratizar o acesso ao ensino superior público e gratuito e, para ampliar o número de professores aptos a atuarem na educação básica, a LEC visa, a um só tempo, o estudo e o aprofundamento de questões locais e a responder a reivindicações da sociedade, leia-se movimentos sociais.

É nesse sentido que a defesa de uma prática pedagógica comprometida com as singularidades e peculiaridades da educação do campo transcende os marcos restritos da educação dita regular, à medida que ela se volta para a problemática do campo e propõe a formação de sujeitos reflexivos, dotados de autonomia não só para decidirem seu futuro profissional/acadêmico, como também para se envolverem nos debates sobre as condições socioeconômicas e políticas do país, de seu território e atuarem para transformá-las.

Referências

- BRASIL. [Constituição 1988]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, de 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, de 23 de dezembro de 1996.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** — PNAD: síntese de indicadores 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** — PNAD: síntese de indicadores 2013. Rio de Janeiro: IBGE, 2014a. v. 33.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014b.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2010. Brasília, DF: INEP, 2012.
- KOSIK, K. **A dialética da moral e a moral da dialética**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e “Status”**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MERCADANTE, A. Política para melhorar a educação do campo. Entrevista concedida à **Rede de Comunicadores**, Ministério da Educação, em 23 de março de 2012. Brasília, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Governo lança programa para implementar política de educação no campo. **Portal do MEC**. Brasília, DF, 20 de março de 2011, às 10h45. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/208-591061196/17607-governo-lanca-programa-para-implementar-politica-de-educacao-no-campo>. Acesso em: 30 out. 2011.

RODRIGUES, K.; LINS, L. Campo tem analfabetismo em 23% e mais de 37 mil escolas fechadas. **O Globo**, Rio de Janeiro, 3 de novembro de 2011, às 11h52. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/campo-tem-analfabetismo-em-23-mais-de-37-mil-escolas-fechadas-3079377>. Acesso em: 30 out. 2011.

A EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA RURAL QUILOMBOLA: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS EDUCANDOS



Dinalva de Jesus Santana Macêdo¹¹

Introdução

Este artigo emerge das reflexões da dissertação “O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima”¹² (MACÊDO, 2008), defendida no programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

A pesquisa foi desenvolvida em três turmas das primeiras séries do Ensino Fundamental, em uma escola situada na comunidade quilombola de Araçá Cariacá, perfazendo um total de 75 alunos de 3 a 15 anos de idade. O estudo objetivou compreender a influência do currículo escolar no processo de construção da identidade étnico-racial dos educandos, sob o viés da autoestima.

A comunidade de Araçá Cariacá está situada no município de Bom Jesus da Lapa- BA, que dista, aproximadamente, 777 km de Salvador-BA. Esta comunidade foi oficializada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como Área de Reforma Agrária em 2 de fevereiro de 2001, e em 4 de junho de 2004 a Fundação Cultural Palmares (FCP) a certificou como “remanescente” de quilombo.

Segundo a memória local, a origem da comunidade está ligada à história de Roque Pereira de Castro, que nasceu no século XIX, por volta da

¹¹ Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII, Guanambi, Mestre e Doutora em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Grupos de Pesquisa no CNPq: educação, Desigualdade e Diversidade, Núcleo de Estudo Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire e Grupo em Educação e Desenvolvimento Socioambiental. E-mail: dinalvamacedo@hotmail.com

¹² A pesquisa contou com bolsa da Fundação de Amparo da Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e teve como orientador o professor Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder (UNEB).

década de 1830, e se tornou um símbolo de luta e resistência para os seus moradores, bem como a principal referência no processo de construção da identidade quilombola.

A opção metodológica foi pela pesquisa de abordagem qualitativa de cunho etnográfico, com a utilização de observação participante, entrevistas semiestruturadas, análise do projeto político-pedagógico da escola, uma técnica conversando através do espelho com os alunos, participação em reuniões e anotações no diário de campo.

Por se tratar de uma escola situada em uma comunidade negra rural quilombola, tornou-se imprescindível o uso da história oral, para que as pessoas mais velhas da comunidade e as suas lideranças pudessem nos ajudar a compreender a dinâmica histórico-social da comunidade, bem como da escola. Conforme Meihy (2005, p. 37),

Aliada da democracia, a história oral se fez um braço na luta pelo reconhecimento de grupos antes afogados pelos direitos dos vencedores, dos poderosos, daqueles que podiam ter suas histórias reconhecidas graças aos documentos emanados de seus poderes.

Na análise dos dados, utilizamos de alguns elementos da técnica da análise de conteúdo, na modalidade temática, pois, “através da análise do conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2007, p. 84).

As práticas pedagógicas da escola pesquisada não conseguem transgredir o planejamento oficial, assim, acabam reproduzindo um currículo urbano e etnocêntrico, no qual não há espaço para a diversidade cultural, tampouco para os saberes, a história e a cultura da comunidade. No entanto, já aparecem algumas iniciativas pedagógicas que podem colaborar na construção da identidade étnico-racial e, conseqüentemente, na positivação da autoestima dos educandos.

Nesse contexto, torna-se imperativo investir na formação docente que proporcione a ruptura com o currículo oficial o qual desconsidera a diversidade e as especificidades históricas e culturais da comunidade. Esse desafio nos convoca a compreender que a educação acontece para além do espaço institucional. Assim, “nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar” (GOMES, 2003, p. 74).

1 Educação das Relações Étnico-Raciais: desafios para o currículo

A escola, como uma instituição social que convive com a diversidade cultural, ainda sustenta práticas de segregação que propagam o preconceito e a discriminação por intermédio das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, além do mais, os materiais pedagógicos e os livros didáticos continuam apresentando ideologias branqueadoras. Para romper com esse paradigma monocultural e excludente de educação, é preciso compreender que o currículo escolar não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, que se veicula por meio de um bloco de disciplinas, com procedimentos, técnicas e métodos de ensino. O currículo está permeado de relações de poder, ou seja

um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relação de poder, compondo um terreno privilegiado da política cultural. Analiso a escola e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade. Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular. Procuro mostrar, também, o currículo escolar como um dos mecanismos que compõem o caminho que nos torna o que somos (COSTA, 2005, p. 38).

Gomes (2003, p. 70-71), ao discutir sobre a educação e diversidade cultural, nos esclarece que

a diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos. Significa muito mais do que a apologia aos aspectos pluriétnico e pluricultural de nossa sociedade. Por isso, refletir sobre a diversidade cultural exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar seus múltiplos recortes [...]. O reconhecimento dos diferentes recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros), coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença. Coloca-nos, também, diante do desafio de implementar políticas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais.

Nessa perspectiva, precisamos fazer uma releitura crítica do conceito de cultura, pois não podemos concebê-la fora das relações de poder, o que implica romper com a visão hierarquizada, estática, homogênea e universal de cultura; além do mais, esta não pode ser vista apenas como conjunto de valores, experiências, crenças, tradições e hábitos dos seres humanos, mas é preciso conceber a cultura

como o conjunto dos “processos, categorias e conhecimentos através dos quais as comunidades são definidas (e se definem) de formas específicas e diferenciadas” (DONALD e RATTANSI, 1992, p. 4). Isto significa que, longe de se limitar a crenças religiosas, rituais comunitários ou tradições compartilhadas, a cultura está implicada com a forma pela qual estes fenômenos manifestos são produzidos por intermédio de sistemas de significação, estruturas de poder e instituições. Como afirmam Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1994, p. 27), “a cultura é o terreno em que enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (MEYER, 2005, p. 76-77).

Nesse sentido, para compreender a construção da identidade dos afro-descendentes, é importante considerar não somente a dimensão subjetiva e simbólica da identidade, mas sobretudo entendê-la como uma construção social, histórica, cultural e plural. Isto significa que o conceito de raça precisa ser compreendido como uma construção social, política e cultural, produzida nas relações de poder ao longo da história (GOMES, 2005).

A raça é um marcador identitário muito forte, haja vista que o fenótipo é um elemento extremamente relevante na ação de inferiorização que sofrem os negros na sociedade brasileira. Assim, tal qual Gomes (2005, p. 45), entendemos que

a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre eles e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas.

Ademais, é preciso compreender que o preconceito é uma atitude aprendida socialmente, ninguém nasce preconceituoso. “Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. [...] Ele pode ser definido, também, como

uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos” (SANT’ANA, 2001, p. 54).

Para enfrentarmos esses desafios, “uma abordagem mais político-anropológica da escola e do currículo como lugar da vida e da aprendizagem pela prática é muito mais fecunda que uma análise fechada nos conteúdos e nas ideologias de ensino” (MACEDO, 2004, p. 260). O currículo deve ser visto como um artefato social e cultural, guiado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas (MOREIRA; SILVA, 1999).

Diante dessa problemática, questionamos: como o currículo escolar da escola em estudo influencia na formação identitária dos educandos quilombolas, bem como na positivação de sua autoestima?

2 A Escola Municipal Araçá Cariacá: o currículo em ação

Sabemos da complexidade que nos é colocada para analisar essa problemática; por isso, acreditamos ser importante tecer algumas considerações em torno da educação do campo, antes de passarmos a discutir o currículo em ação na escola.

As escolas do campo geralmente oferecem o Ensino Fundamental, de primeira à quarta série em salas de aulas multisseriadas, em que um professor trabalha com duas ou mais séries diferentes, com um currículo sustentado pela visão urbana, que não leva em consideração as especificidades do campo. Na maior parte das vezes, essas escolas não têm autonomia para gestar o trabalho socioeducativo, de modo que as decisões ficam centralizadas no poder público local (prefeito/a, secretária/o de Educação, coordenadores/as, etc.). Os professores quase sempre não possuem formação em nível superior e recebem baixos salários, que não lhes garantem condições para viver dignamente tampouco investir na sua formação. Todos esses fatores acabam influenciando substancialmente o ensino desenvolvido nas escolas do campo.

As escolas situadas nas zonas rurais da região do Médio São Francisco (atualmente Território de Identidade do Velho Chico), em específico a escola investigada, não têm infraestrutura adequada para atender a demanda da comunidade. Salta aos olhos a falta de material didático-pedagógico e de pesquisa, especificamente relacionado às questões da educação do campo¹³

¹³ “A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbano e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de

e da educação das relações étnico-raciais, no sentido da implementação da Lei n.º 10.639¹⁴ (BRASIL, 2003) nas escolas, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diante disso, concordamos com Arroyo (2004, p. 3), quando fala acerca da necessidade de a educação do campo receber outro tratamento político, para que possa ser recolocada no terreno dos direitos:

O Estado e os diversos governos não poderão tratar a educação dos povos do campo da mesma forma como foi tratada por séculos. As formas precárias de gestão da educação rural foram possíveis enquanto o campo foi outro. Hoje o campo é outro, logo outras políticas e outra gestão se impõem. As formas de gestão da tradicional estrutura das escolas rurais foram ineficazes para a realidade daquele campo. Será totalmente ineficaz para dar conta dos avanços que estão acontecendo na sociedade brasileira como um todo e na especificidade das tensões humanas vividas.

Continua Arroyo (2004 p. 5),

somente neste terreno político dos direitos terá sentido um outro diálogo entre a diversidade dos povos do campo e as diversas agências públicas e os diversos entes federativos. O pensamento educacional, a reorientação curricular, a produção de material didático e a formação de professores (as) ou o cumprimento das políticas educacionais encontrarão seu sentido público na sociedade em que [sic] não ignorem o avanço da consciência e da luta pelos direitos.

A seguir, discutiremos o currículo em ação da escola investigada. A nossa intenção não é analisar comportamentos individuais das professoras a fim de estabelecer comparação entre as práticas, no sentido de classificá-las, e emitir juízo de valor, mas sim descrever o que é a prática pedagógica nessa escola e qual é o

progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Existe toda uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos, que busca construir um outro olhar para a relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural” (CALDART, 2004, p. 6).

¹⁴ Esta Lei foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a temática indígena no currículo das escolas.

currículo em ação. Durante o trabalho de campo, averiguamos que as práticas pedagógicas da escola parecem reproduzir a concepção tradicional de educação, sustentadas por um currículo oficial urbano que não contempla a diversidade cultural sequer as especificidades, a cultura e a história da comunidade em que a escola está inserida. Assim, o currículo acaba por reproduzir a cultura dominante, uma vez que “o ensino linear, ainda presente no cotidiano escolar, não contempla a diversidade e multiplicidade, seja no sentido das identidades dos sujeitos, seja no sentido dos fatos políticos, econômicos e sociais” (SANTOS, 2006, p. 83). Desta forma, o processo ensino-aprendizagem é visto pela ótica da cognição, ignorando os fatores socioeconômicos, políticos e culturais que interferem na aprendizagem dos alunos e na sua formação identitária.

A História da Educação nos apresenta que a escola construída no contexto da modernidade não foi pensada para trabalhar a diversidade. Por tradição, a escola veicula um discurso da igualdade que tende a homogeneizar os educandos e não considera as suas particularidades, assumindo uma visão monocultural de currículo e de cultura escolar. Isto porque “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Diante disso, podemos inferir que qualquer exigência que se faça às professoras, para incluir em seu trabalho educativo as questões culturais dos alunos, dificilmente será atendida, uma vez que encontram obstáculos para ir além dos conteúdos dos livros didáticos. Como podemos ver a seguir, uma das professoras observadas, ao iniciar uma de suas aulas, cantou a seguinte música com os alunos:

Sou filho de negro (bis)
Eu sou neto de nagô
O negro quando falou,
O quilombo se animou.
Temos todos consciência,
que o negro é amor.

Dança aí, negro de cor.
Dança aí, negro de amor.
Ô ô ô ô.

Vamos todos para a escola,
Conhecer nosso valor.
Pois nós somos quilombolas.

A professora só cantou com os alunos, não fez nenhuma discussão e problematização a respeito da música com a história da comunidade, nem com a vida sociocultural dos alunos, dando prosseguimento à aula, com o assunto formação de palavras retiradas de uma cartilha. Nesse sentido,

os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis. Não constitui nenhuma surpresa, pois, que nessa altura da história já sejam muitas as vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos (SANTOMÉ, 2005, p. 161).

Não identificamos de forma explícita dificuldades de relacionamentos entre alunos e professoras, bem como dos alunos entre si. Entretanto, ao realizarmos a atividade intitulada conversando através do espelho, com o objetivo de colher informações sobre o olhar que os alunos têm sobre si mesmos, detectamos situações conflituosas envolvendo racismo, como o emprego de apelidos e xingamentos.

Os alunos de pele mais clara colocam apelidos pejorativos nos colegas com traços de negritude mais ressaltados, tais como: “negro zumbi”, “zumbi”, “negra preta”, “negão”, “negrinhos”, “negona” “trança de boi” e “macaco”. Esses apelidos revelam o quanto a discriminação está relacionada ao fenótipo dos negros, que é conformado como marcador identitário inferior, por padrões historicamente estabelecidos pela ideologia racial branca. Nesse sentido, Silva (2004, p. 75) sublinha que os “apelidos se tornam, portanto, indicadores de seu baixo status na hierarquia da estrutura social, e desempenham papel determinante na construção da identidade”.

A percepção que os educandos têm de si mesmos, isto é, a sua autoestima depende consideravelmente da qualidade das relações que são estabelecidas entre os seus pares no convívio diário, tanto na família como na escola, comunidade e sociedade de um modo geral. De acordo com “a Psicologia Social, a autoestima, ou seja, o grau em que alguém gosta de si depende das origens sociais do indivíduo, daí a importância dessas origens na construção da identidade pessoal” (SILVA, 2004, p. 61). As origens sociais da autoestima estão relacionadas com a atratividade que um indivíduo exerce sobre o outro.

Romão (2001) colabora com a nossa reflexão ao afirmar que ninguém nasce com baixa autoestima, pois a mesma é construída diariamente no contato que estabelecemos com os outros. A autoestima tanto negativa como positiva está relacionada com a história de vida de cada um, seja na dimensão individual, seja na coletiva.

Para Oliveira (1994), a identidade é uma produção mediada pela linguagem, que envolve aspectos sociais, psicológicos, ideológicos e históricos. Assim, a identidade “é atribuída em atos de reconhecimento social. Somos aquilo que os outros creem que sejamos. A mesma ideia é expressa na conhecida descrição de COLLEY do eu como um reflexo de um espelho (BERGER, 1991 *apud* SILVA, 2004, p. 64-65).

Presenciamos algumas tentativas por parte da escola para trabalhar os conteúdos culturais da comunidade, assim como detectamos o silenciamento dessas questões, a exemplo do fato de que uma das professoras, durante todo o período das observações, ignorou qualquer trabalho relacionado à educação étnico-cultural dos alunos. Com isso, a escola perde a oportunidade de trabalhar no sentido de ajudar aos alunos nos seus processos de construção da identidade étnico-racial e, conseqüentemente, na positivação da autoestima.

A história e a vida social de modo geral não acontecem de forma linear, sem rupturas e mudanças. Em particular, as práticas pedagógicas, a pedagogia e os currículos nas escolas não funcionam apenas como reprodução da realidade vigente, obedecendo exclusivamente a um regime de dominação e controle. “Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão” (SILVA, 2002, p. 53).

Durante o trabalho de campo, observamos uma aula que tratava sobre a identidade étnico-racial dos alunos, a qual destacaremos a seguir, para situarmos as contradições observadas na escola em foco. A professora inicia a aula entrevistando cada aluno, dizendo que era diretamente para a rádio de Bom Jesus da Lapa, mediante as seguintes perguntas:

- 1- Qual o seu nome?
- 2- O que você faz?
- 3- Você tem uma brincadeira que mais gosta?
- 4- Quem é o seu pai e a sua mãe?
- 5- Você é branca ou negra?
- 6- Você é quilombola?

As crianças participaram ativamente da aula e pareciam empolgadas com a atividade. Nesse dia estavam presentes 16 crianças, dentre essas, 11 se identificaram como negras e cinco disseram ser brancas, porém se identificaram como quilombolas. Dando continuidade à aula, a professora cantou com os alunos a seguinte música:

Sou filho de negro (bis).
Eu sou neto, neto de nagô.
Sou filho de índio (bis).
Eu sou neto, neto de nagô.
Sou filho de negro (bis).
Eu sou neto de nagô.

Quase todos os alunos mostraram já saber a música e cantaram de forma animada. Em seguida, a professora escreveu duas frases da música na lousa e pediu aos alunos que as lessem, depois solicitou também que alguns fossem até a lousa e apontassem a palavra “negro”.

Sou filho de negro,
Sou neto de nagô.

Depois, a professora relacionou a música com a entrevista e problematizou as questões sobre a descendência dos alunos (pai, mãe, avós). Dentre as cinco crianças, apenas uma não se identificou como negra e continuou afirmando não ser negra, mesmo o sendo. Acreditamos que a professora, ao trabalhar com as crianças as questões relacionadas ao seu cotidiano (o que faz e qual a brincadeira que mais gosta) e a problematização da questão racial por meio de questionamentos acerca dos seus antecedentes (pai, mãe, avós), pode contribuir para a posituação da autoestima dessas crianças e, conseqüentemente, para a aceitação do seu pertencimento étnico-racial (quilombola). Trabalhar com os modelos favoráveis à etnia ajuda os alunos a fortalecerem a sua autoestima (CHAGAS, 1997).

Além do mais, ao empregar uma metodologia dinâmica que extrapola o livro didático, com entrevista e música, o processo ensino-aprendizagem torna-se mais vivo e significativo para os alunos, e assim lhes oferece oportunidades de se posicionarem frente ao conteúdo trabalhado. Dessa forma, “ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1997, p. 29).

Observamos que no discurso as professoras reconhecem que é preciso melhorar a prática pedagógica e trabalhar com as questões da história e da cultura da comunidade, porém, na prática cotidiana, ficam presas ao currículo oficial e não conseguem trazer para as salas de aulas as questões étnico-raciais e culturais dos alunos, tampouco dinamizar as aulas e tornar os conteúdos mais vivos e significativos.

Não podemos desconsiderar que as dificuldades enfrentadas pelas professoras podem dificultar a realização de seus propósitos. Como podemos ver

a seguir, no relato de uma delas, sobre a resistência dos alunos aos conteúdos relacionados à população negra. “Mas eles não gostam muito de falar sobre isso. Ah!, vamos falar sobre a escravidão? Vamos falar sobre o negro no Brasil? Vamos falar sobre o preconceito racial? Isso eu já sei, eu já vi isso”.

Outras dificuldades relatadas pelas professoras foram: a falta de material didático-pedagógico e de pesquisa e a falta de uma formação inicial e continuada para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais.

No que tange ao projeto político-pedagógico da escola, constatamos que este possui a sistematização de várias ações relevantes que objetivam o fortalecimento da identidade étnico-racial quilombola dos educandos e a construção de sua autoestima. No entanto, essas 11 ações parecem encontrar barreiras para serem materializadas no interior da escola, tanto por meio das práticas pedagógicas, como dos conteúdos e atividades dos componentes curriculares (organizados nos planos de ensino) que não coadunam com esses propósitos. Com raríssimas exceções das atividades, sinalizadas por via de algumas datas comemorativas e de alguns conteúdos a serem estudados em História.

As lideranças da comunidade vêm lutando bravamente, para que a escola possa incluir no currículo a história do seu povo e a sua cultura, como narra um dos líderes locais:

Não dá pra recuar agora. Ah, já resolveu o problema da terra, aí agora a gente vai recuar? Aí a educação é muito importante. [...] E nesse sentido a gente tá junto, pra gente lutar pra fazer com que essa estrutura que foi montada pelo estado pra que a gente não conheça a nossa história, pra que a gente não tenha domínio da nossa história [...] a gente precisa mudar (FLORISVALDO, set. 2007).

Em busca da afirmação da identidade quilombola, Moura (2001) fala da necessidade de desenvolver, na escola, espaços que garantam a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro e o respeito às matrizes culturais, a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com a atenção voltada para tudo aquilo que resgatará suas origens e sua história. Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana explicitam “que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17). As Orientações e Ações para a Educação

das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006, p. 158-159), discorrem sobre a práxis educativa, tendo em vista a educação quilombola, pontuam que

os quilombos não constituem uma experiência restrita ao passado brasileiro e da população negra em especial. São um fenômeno contemporâneo que marca inúmeros municípios do país e, no campo educacional, tendo em vista a Lei n. 10.639/2003, apresentam-se como campo propício para uma transformação da educação rural e urbana, da realidade dos (as) alunos (as) migrantes e da inovação de projetos político-pedagógicos que contem com a participação de quilombolas professores (as), gestores (as), pais, mães e lideranças quilombolas.

As questões históricas e culturais da comunidade (ainda num processo instituinte no currículo) devem ser trabalhadas de maneira politizada, com metodologias que privilegiem a problematização e o desenvolvimento da curiosidade epistemológica¹⁵ dos educandos, numa atitude de respeito para com os seus saberes, porque emergem no contexto da luta coletiva da comunidade quilombola.

Nesse sentido, a inclusão, na escola, dos estudos sobre a história da comunidade onde a escola está inserida certamente ajudará essas crianças e adolescentes a conhecerem os seus antecedentes e a sua cultura e a valorizar a sua história, além de favorecer positivamente na formação de sua autoestima e na construção de sua identidade étnico-racial (REIS, 2003).

Para tal empreitada, é necessário “questionar as próprias concepções de formação e de currículo” (SÁ, 2007, p. 5) e refutar essas propostas de formação que já vêm prontas, como pacotes fechados para serem apenas repassados para os professores que desconsideram as suas realidades, pessoais, sociais e culturais. É imperativo que se invista na formação inicial e continuada dos professores para que as práticas pedagógicas possam ser mais plurais e menos excludentes.

Canen e Xavier (2005) asseguram sobre a necessidade de um modelo de professor pesquisador multiculturamente comprometido. Nesse sentido, é urgente questionar como tem sido pensada a articulação ensino-pesquisa e multiculturalismo na formação docente.

Formar o professor multiculturamente orientado implica, conforme temos argumentado, trabalhar em prol de um

¹⁵ Conceito de Paulo Freire (1997, p. 29).

modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica tensionar conteúdos preestabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades de estereótipos (CANEN; XAVIER, 2005, p. 336).

Corroborando essa reflexão, ao discutir sobre professores em formação e a educação das relações étnico-raciais, numa tendência pedagógica multicultural, Nascimento (2007, p. 9, grifo do autor) argumenta que é preciso considerar os professores como sujeitos portadores de identidades sociais e os currículos como uma construção sociocultural, para que possamos compreender

de forma mais ampla e em profundidade as tramas e tensões que se estabelecem no âmbito das políticas e práticas de formação continuada, em especial, no que tange *à educação das relações étnico-raciais*. O que conforme Costa (1998) significa tomar consciência sobre: o que, como e por que produzir conhecimento no campo da formação de professores? O que representa compreender as lutas políticas de significação e práticas que associam a vontade de saber e a vontade de poder.

3 Considerações finais

A escola demonstra desejo e preocupação para trabalhar com os saberes, a história e a cultura da comunidade, porém não consegue materializar esse propósito. Assim sendo, o currículo não contempla as experiências e os saberes da comunidade nem possibilita a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola e a positivação de sua autoestima. Todavia, já existem algumas práticas pontuais na escola que podem colaborar no processo da identidade étnico-racial dos educandos.

Além do currículo monocultural e etnocêntrico que dificulta a escola trabalhar com os saberes da comunidade, constatamos outras causas imbricadas nesse processo, tais como: a falta de material didático-pedagógico e de pesquisa para trabalhar com a diversidade étnica e cultural, a falta de formação inicial e continuada para trabalhar com a educação das relações

étnico-raciais, a resistência dos alunos frente aos conteúdos que tratam de questões relacionadas às populações negras e a dificuldade e/ou resistência das professoras em trabalhar com a questão racial.

Diante desse contexto, é urgente “questionar o monolitismo e o etnocentrismo cultural da escolaridade que conhecemos” (SACRISTÁN, 1999, p. 84), para rompermos com essa tradição monocultural de escola e de currículo, que desvincula o conhecimento da cultura e das relações de poder, bem como com o ensino reduzido às informações livrescas que vêm uniformizando e padronizando as identidades dos alunos, especificamente as identidades dos grupos historicamente marginalizados, como os índios, os negros, as mulheres, os homossexuais, os portadores de necessidades especiais, dentre outros, e, no caso específico desse estudo, dos educandos quilombolas.

É imperativo compreender o processo educativo para além do espaço institucional, pois a educação acontece nas diversas ambiências sociais. Ademais, os educadores têm um papel fundamental, de não apenas fazer uma leitura do mundo, mas reescrevê-lo, por meio de uma prática crítica e consciente, pois, parafraseando Freire (1988), diríamos, não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.

Nessa empreitada, a escola certamente contará com as lideranças quilombolas, mas é preciso também o apoio dos órgãos oficiais, principalmente do poder público municipal, como também da parceria com a própria universidade, no sentido de implementar políticas de formação inicial e continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais, tendo em vista promover a inclusão dos saberes e dos conteúdos culturais da comunidade no currículo escolar.

Referências

ARROYO, M. G. Por um tratamento público da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma educação do campo, n. 5). p. 91-108.

BRASIL. Lei n.º 10. 639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 22 de junho de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Trabalho Necessário**, ano 2, n. 2, p. 1-16, 2004.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005.

CHAGAS, C. C. **Negro**: uma identidade em construção. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

COSTA, M. V. Currículo e política Cultural. *In*: COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 37-67.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOMES, N. L. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. *In*: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (coord.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiência. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: GOMES, N. L. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília, DF: MEC, SECADI, 2005. p. 39-62.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007. p. 79-108.

MACÊDO, D. J. S. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima**. 2008. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEYER, D. E. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. *In*: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 69-83.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-158, maio/ago. 2003.

MOURA, G. O direito à diferença. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC;/SEF, 2001. p. 69-79.

NASCIMENTO, C. O. C. Professores em formação e a educação das relações étnico-raciais. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 18, 2007. Maceió. **Anais [...]**. Maceió, AL: UFAL, 2007. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, I. M. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1994.

REIS, M. C. G. **Escola e contexto social: um estudo de processos de construção de identidade negra em comunidade remanescente de quilombo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juízo de Fora, Juiz de Fora, 2003.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 161-178.

SÁ, M. R. G. B. Currículo e formação de professores em exercício: articulação/ desarticulação dos saberes da experiência vivida com os saberes veiculados pelo currículo. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 18. 2007. Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Maceió, AL: UFAL, 2007. 1 CD-ROM.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. *In*: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 82-113.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC; SEF, 2001. p. 39-68.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 159-177.

SANTOS, A. K. A. **Infância afrodescendente**: epistemologia crítica no Ensino Fundamental. Salvador: EDUFBA, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, C. D. **Negro, qual é o seu nome?** 2. ed. Belo Horizonte: Maza edições, 2004.

CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



Gilvan dos Santos Souza¹⁶

Arlete Ramos dos Santos¹⁷

Introdução

O Brasil é um país de população pluriétnica e multicultural, com diversas manifestações culturais, práticas religiosas, danças, e na literatura oral, com mitos, parlendas, adivinhas, lendas. Enfim, um universo de histórias e ensinamentos passados de geração em geração.

Sabemos também que, por conta de uma grade curricular, a escola, na maioria das vezes, deixa esses conhecimentos passarem despercebidos. Diante disso, defendemos a utilização da cultura popular e da oralidade nos espaços educativos e, de modo específico, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O público atendido por essa modalidade, ao vir para a escola, traz conhecimentos e experiências próprios, que muitas vezes são ignorados por nós educadores, o que acaba provocando um distanciamento do indivíduo, tornando a escola pouco ou nada atraente e, como consequência disso, a evasão escolar.

Diante dessa demanda, acreditamos que a escola deve direcionar o seu olhar para uma educação que valorize o conhecimento desses sujeitos, garantindo,

¹⁶ Professor e Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista; Mestrando do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Graduação em Pedagogia pela UESB e em Artes pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES); Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes e Especialização em Artes pela FACIG.

¹⁷ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação do Departamento de Ciências da Educação (CEPECH/DCIE/UESC); Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais e Educação do DCIE/UESC, com registro no CNPq. E-mail: arlerp@hotmail.com

assim, que a experiência do indivíduo seja respeitada, ao invés de padronizar métodos, sem levar em conta a sua realidade. E esses conhecimentos adquiridos na informalidade, para alguns autores, são denominados de Educação Popular.

De acordo com Palumbo (1994, p. 41),

a Educação Popular é veiculada ao ato de educar, a uma multiplicidade de ações ou práticas educativas plurais, com diferentes características, e bastante diversas, orientadas, entretanto, por uma intencionalidade transformadora. Como teoria, a Educação Popular é resgatada como uma pedagogia, como Teoria da Educação, que sempre está em processo de revisão, de (re)elaboração e que se alimenta da reflexão sobre o ato de educar, visando (re)orientá-lo.

De acordo com o autor, podemos notar que a utilização de elementos presentes no relicário popular pode transformar o espaço da sala em um ambiente dinâmico e significativo para o público atendido, na modalidade supracitada.

Neste trabalho traremos algumas definições, tais como: cultura, cultura popular, cultura de massa, EJA, bem como abordaremos a importância da oralidade no processo ensino e aprendizagem nessa modalidade.

Segundo Alfredo Bosi (2008), a palavra *cultura*, por ser um derivado de *colo*, significava, rigorosamente, “aquilo que deve ser cultivado”. Tal expressão é um modo verbal relacionado com o futuro, pois sua terminação *ura* é desinência de futuro, daquilo que acontecerá, da aventura. Palavras terminadas em *uro* e *ura* são formas verbais que indicam projeto, algo que vai acontecer. Assim sendo, a cultura seria, basicamente, o campo que ia ser arado, sob a perspectiva de trabalhar a terra.

De acordo com o dicionário Aurélio (HOLANDA, 2001, p. 197), existem várias formas de entendimento para o termo cultura, quais sejam:

1. Ato, efeito ou modo de cultivar.
2. Cultivo.
3. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade: civilização.
4. O desenvolvimento de um grupo social, uma nação, etc., que é fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento desses valores; civilização, progresso.
5. Apuro, esmero, elegância.
6. Criação de certos animais, em particular os microscópicos.

No senso comum, o termo cultura geralmente é associado ao estudo, educação e escolaridade, todavia seu conceito vai além, pois povos que nunca

tiveram acesso a livros, como algumas tribos indígenas, não podem ser considerados sem cultura, uma vez que esses, por sua vez, têm seus costumes, seus dialetos, idiomas e tradições, que também fazem parte do conceito de cultura.

Esse termo algumas vezes é atribuído às artes de um modo geral, à comunicação de massa, tradições e crenças, ou mesmo a etapas ou períodos da civilização.

No final do século XVIII e no início do século XIX, utilizava-se o termo em alemão *Kultur* para definir todos os aspectos espirituais de uma comunidade. Já na definição francesa, a expressão era substituída por *Civilization* e se referia, principalmente, às realizações materiais de um povo. Algum tempo depois, Edward Tylor (1832–1917) agregou os dois termos no vocábulo inglês *Culture*, “tomado em seu amplo sentido etnográfico, é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (MELANDER FILHO, 2009, p. 98). É importante salientarmos que Tylor foi o primeiro a formular o conceito de cultura do ponto de vista antropológico, no sentido como é utilizado atualmente.

Muitos teóricos, no século XX, discutiram o tema cultura como fenômeno e objeto de estudo, tais como: Max Weber, Karl Mannheim, Antonio Gramsci, György Lukács, Seymour Martin Lipset. Dentre os contemporâneos destacamos: Clifford James Geertz, Pierre Bourdieu, Roland Barthes, Anthony Giddens, dentre outros.

Segundo Santos (1983, p. 24), as várias maneiras de entender o que é cultura derivam de um conjunto comum de preocupações que podemos localizar em duas concepções básicas: “A primeira dessas concepções preocupa-se com todos os aspectos de uma realidade social. Assim, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então, de grupos no interior de uma sociedade”.

Outra concepção, ainda também descrita por Santos (1983), está relacionada particularmente a um grupo social específico com seus conhecimentos, ideias e crenças. De um modo geral, podemos dizer que *Cultura* é um processo em permanente evolução, diverso e rico. É o desenvolvimento de um grupo social, uma nação, uma comunidade; resultado do esforço coletivo pela conservação, como também aprimoramento de valores espirituais e materiais, que perpassam de geração a geração. É o conjunto de fenômenos materiais e ideológicos que caracterizam um grupo étnico ou uma nação, como língua, costumes, rituais, culinária, vestuário, religião e, estando em

permanente processo de mudança, sempre respeitando as leis evolutivas peculiares e próprias de cada grupo em seu espaço.

A mesma polissemia descrita acima para definir a palavra cultura acontece com o conceito de cultura popular, a qual surge associada ao povo e, trata do conjunto de valores e saberes de uma classe, na maioria das vezes excluída socialmente. São classes dominadas, por não estarem ligadas ao conhecimento científico, como, por exemplo a cultura erudita, voltada a uma elite social, econômica, política e cultural.

Santos (1983, p. 55) a define como “cultura dominante que desenvolveu um universo próprio de legitimidade, expresso pela filosofia, pela ciência e pelo saber produzido e controlado em instituições da sociedade nacional, tais como a universidade, as academias, as ordens profissionais”.

De forma contrária, a cultura popular tem como ponto de referência o conhecimento considerado vulgar ou espontâneo, ou mesmo o senso comum. É o resultado de uma interação ininterrupta de pessoas com tradições e costumes próprios, padrões de comportamentos, crenças, ideias, artes, moral, linguagem, relações, atitudes, festejos, rituais, transmitidos de forma oral, com um propósito específico.

Ainda conforme Santos (1983), a cultura popular são as manifestações culturais (das classes excluídas, do controle das instituições culturais), manifestações diferentes da cultura dominante, e que estão fora de suas instituições, que existem independentemente delas, mesmo sendo suas contemporâneas.

Podemos notar, a partir do autor, que cultura popular não se configura aqui apenas com a função unicamente de determinações políticas ou econômicas, mas para além destas, haja vista que envolve sujeitos diversos, por meio dos quais recriam suas experiências e vidas, com significações próprias, o que nos leva a pensar a partir da definição semiótica de Geertz (1989), como uma cadeia entrelaçada de signos, não se constituindo, portanto, em um poder, sob circunstâncias contextuais, uma prática educativa que valorize os conhecimentos dos educandos matriculados nas turmas da EJA, cujas histórias de vida podem se integrar, também, em histórias da escola e da própria educação.

Nesse sentido, a inclusão de elementos da cultura popular, como cantos, cantigas de roda, ditados populares, poemas e histórias registradas pelos estudiosos, elementos das religiões de matrizes africanas, dentre outras formas de expressões e de saberes nos espaços educativos, prima por valorizar os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sejam do meio

rural ou das periferias das grandes cidades, e não a simples absorção de um conteúdo programático pelos mesmos.

Com o passar do tempo, mesmo mantendo seu caráter conservador, a cultura popular vai se configurando, também, com uma característica inovadora, pois, embora tenha se mantido ligada à tradição, tem incorporado às suas manifestações novos elementos, tais como: equipamentos eletroeletrônicos, instrumentos amplificados em festas regionais, manifestações folclóricas e religiosas, estendendo-as a exposições turísticas, com o intuito de se manter viva e de seus produtores obterem um alcance maior do que o pequeno grupo em que estão inseridos.

A expressão cultura de massa tem sido usada para definir toda e qualquer manifestação de atividades consideradas populares sem nenhum critério de avaliação contextual e sem se preocupar com sua abrangência.

A partir do século XX, com o aparecimento dos novos meios de comunicação, as modalidades cultura popular e cultura erudita começaram a submergir sob o domínio da cultura de massa. Veículos de comunicação como o cinema, o rádio e a televisão ganharam notório destaque e se dedicaram, em grande parte, a homogeneizar os padrões da cultura. Conforme Bosi (2000, p. 102),

a cultura de massa não passa, na verdade, de um oceano de imposições ditadas pelos meios de comunicação, muitas vezes identicamente destinadas às mais diferentes regiões e povos. Não é por outro motivo que as massas, sejam da América, Europa ou Ásia, apreciam e produzem a mesma arte, vestem as mesmas roupas, gostam das mesmas comidas. Não é por razão diversa que os estilos, as maneiras, as tradições, enfim, a cultura peculiar de cada povo vem dando lugar, em larga medida, a uma triste vitrine universal. Exatamente por não partir genuinamente dos povos, mas ser sempre uma imposição de cima para baixo, a pseudocultura se mostra indiferente e imune às profundas diferenças existentes, por exemplo, entre japoneses e italianos, ou entre norte-americanos e árabes, todos consomem o mesmo hambúrguer e tomam Coca-Cola.

Os disseminadores da “**cultura de massa**” têm como objetivo específico atingir a massa popular, transcendendo, assim, toda e qualquer distinção de natureza social, étnica, etária, sexual ou psíquica, disseminando, por meio dos veículos de comunicação em massa, que, a serviço deste sistema, oprimem incessantemente as demais culturas, valorizando tão somente os gostos culturais da massa.

Horkheimer e Adorno (1985, p. 114)¹⁸, em sua obra intitulada *Dialética do esclarecimento*, fazem severas críticas à indústria cultural, afirmando que esta “oferece apenas uma literatura desvalorizada às massas sob o pretexto de status, e que [...] a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social”.

Essa padronização é imposta de uma forma que se torna quase inevitável o consumo dos objetos oferecidos. Isso surte um efeito bem maior se a massa não tem o seu olhar e a sua sensibilidade educados sob o viés da multiplicidade cultural e pedagógica. Horkheimer e Adorno (1985) afirmam, ainda, que o consumidor não é visto como sujeito, e sim como objeto.

A expressão cultura popular é muitas vezes usada para conceituar a cultura de massa, todavia, estes são conceitos distintos. A cultura de massa, tendo como referência as descrições acima, pode ser considerada como cultura dos alienados, pois alienação impede os indivíduos de pensarem e agirem por si próprios. Para Marx e Engels (2004, p. 33), “a partir do momento em que o homem substituir suas fantasias por pensamento condizentes à essência do homem, para comportar-se criticamente diante delas, a realidade desmontará”, e o homem alienado, na maioria das vezes, não enxerga ou entende problemas que o cercam, logo não busca a transformação.

Desta forma, cultura popular e cultura de massas não devem ser confundidas.

Sabemos que a sala de aula se torna um rico espaço de construção do conhecimento, quando tomamos como ponto de partida as vivências do educando e sua forma de ver o mundo, e também, na medida em que a sociedade se torna cada vez mais dependente do conhecimento adquirido nos espaços educativos formais, faz-se necessário que questionemos quais são os pressupostos que fundamentam a educação atual.

A aprendizagem é uma atividade contínua, que se inicia desde o momento que nascemos e se estende até os últimos momentos de nossas vidas. Logo, o educando, ao adentrar o espaço educativo, traz consigo uma gama de experiência e conhecimentos prévios, bem como sua leitura de mundo. Para Paulo Freire (1996, p. 139), “a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo.

¹⁸ Horkheimer e Adorno usaram o conceito indústria cultural pela primeira vez em 1947. Quarenta anos depois, Adorno revisitava o conceito (“A indústria cultural”, 1968, impresso no livro coordenado por Gabriel Cohn, Comunicação e indústria cultural, p. 287).

Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo”.

Enfatiza Freire (1996) que as pessoas aprendem ao longo da vida, e são seus trabalhos e atividades ocupacionais que lhe propiciam uma aquisição de saberes, resultado da interação com as pessoas e o mundo no qual estão inseridos, denominados de conhecimentos informais, diferentes, mas não menos importante que os conteúdos formais.

Convém ressaltar que, apesar da importância dos conhecimentos, faz-se necessário que o indivíduo procure uma instituição educativa que o direcione a formalizar e aprimorar seu conhecimento, agregando a eles o conhecimento transmitido na escola, pois precisa dar resposta à demanda da sociedade, que é o domínio de determinadas habilidades.

Diante dessa demanda, por que não utilizarmos as experiências desses sujeitos e, a partir delas, traçarmos estratégias de trabalhos na sala da EJA? Chartier, Clesse e Hebrard (1996) enfatizam que é importante multiplicar, no período da aula, as oportunidades para que os alunos falem sobre as situações da vida, do bairro, da família, das relações de vizinhança, do calendário, os atos da vida cotidiana, que constituem o pano de fundo de muitos escritos escolares, valorizando, assim, as diferentes formas de oralidade.

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, “ela vai desde uma realização mais informal, à mais formal nos vários contextos de uso” (MARCUSCHI, 2001, p. 21). Não nos esqueçamos de que os alunos da EJA chegam à escola, habitualmente, com hipóteses primitivas sobre a escrita. Assim, cabe à escola garantir, a quem precisa, um ambiente alfabetizador.

Acreditamos que além de ensinar a alfabetizar, por meio da leitura e escrita de textos, é relevante a valorização da expressão oral, de vivências e situações extraescolares que esses educandos trazem ao ingressarem no espaço educativo formal. Nesse sentido, Fávero, Aquino e Andrada (2000, p. 22) afirmam que “o desenvolvimento do texto falado está diretamente ligado ao modo como a atividade interacional se organiza entre os participantes. Essa atividade resulta de decisões interpretativas, inferidas a partir de pressupostos cognitivos e culturais”.

Nesse contexto, percebermos que uma prática educativa produzida de forma coletiva, organizada e interacional pode proporcionar uma interação, em que esses sujeitos possam atuar, socializando e ocupando de forma participativa o processo de aquisição da leitura e escrita enquanto sujeitos que procuram ocupar os lugares sociais e os espaços nos quais estão inseridos.

Assim sendo, cabe ao educador propiciar a prática de leituras de diversos gêneros textuais, principalmente os que abordam temas que permeiam a sociedade, presentes nas revistas, jornais, dentre outras fontes, inserindo-os no mundo da leitura, de forma ativa e gradual. Dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem deixa de ser uma imposição e se torna um processo de construção prazeroso, possibilitando a transformação da realidade. Nesse sentido, lembra-nos Bamberger (1995, p. 58) que “só se atinge o objetivo do ensino da leitura e da capacidade crítica, quando se começa com os interesses existentes, tentando constantemente expandir-lhes os horizontes”. Castilho (1998, p. 13) reitera essa afirmação de Bamberger (1995) da seguinte forma: “não se acredita mais que a escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa”.

Como vemos, a oralidade pode se tornar uma rica ferramenta do processo de alfabetização de jovens e adultos, pois tende a valorizar seu modo de pensar o mundo, suas vivências e trajetórias no espaço social em que está inserido, uma vez que essas poderão facilitar o acesso a saberes considerados necessários à construção da escrita e leitura. Joutard (2000, p. 114) nos diz que “a força da história oral é dar voz àqueles que, normalmente, não as tem: os esquecidos e os excluídos, ou tomando a bela expressão de um pioneiro da história oral, Nuno Revelli, ‘os derrotados’”. Que ela continue a fazê-lo amplamente, mostrando que cada indivíduo é ator da história.

Temos consciência que atendemos, nas turmas de EJA, uma clientela com características específicas e muitas vezes complexas, por isso que é de suma importância valorizar a trajetória de vida desses educandos, suas emoções, como também sua história de construção cognitiva diante do intenso processo de transformação que nossa sociedade vem passando. É relevante, portanto, que nós educadores valorizemos essas histórias de vida, procurando entender os anseios desse público por meio da pesquisa, atentando-se às especificidades da referida modalidade de ensino. Assim, não só os educadores, mas também os órgãos responsáveis pela educação, embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 (BRASIL, 1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997), devem pensar estratégias que possam oferecer uma educação atrativa, e que possa garantir que essas peculiaridades sejam respeitadas.

Convém salientarmos que, desde os tempos primórdios, o homem, como um ser histórico, tem buscado promover mudanças transformando o

espaço em que vive e, tornando-se agente da história. Daí acreditarmos que a valorização da cultura oral e a socialização entre pessoas com históricos de vida diferentes, trajetória de vida e particularidades próprias pode transformar o ambiente educativo em um espaço dinâmico de aprendizagem. Warschauer (2004) reitera o quanto pode ser rica essa troca de experiências de vida. “Podemos vivenciar os mesmos acontecimentos, mas os vemos (e sentimos) de maneiras diferentes. Nossas narrativas do vivido são nossas experiências sobre os acontecimentos em si. Trata-se do significado que atribuímos ao vivido” (WARSCHAUER, 2004, p. 4). Dessa maneira, ao ouvir a história de alguém, podemos extrair significados diferentes dos que ela mesma atribuiu.

Diante dessa afirmação, cabe-nos procurar uma metodologia voltada ao processo de ressignificação da trajetória de vida desses sujeitos, privilegiando e valorizando seus saberes, utilizando-os como recurso metodológico no processo de ensino-aprendizagem, construindo novas possibilidades de interação na sala de aula, promovendo atividades que possibilitem ao educando tornar-se um sujeito mais participativo, não só na escola, mas em todo espaço de convivência. Nessa perspectiva, ao educador cabe o papel de mediar discussões, questionando e entusiasmando, de forma que possa ampliar não só os vocabulários, como também os horizontes.

Nesse sentido, o papel da escola vai além de alfabetizar e promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais. Para tanto, torna-se mister que o educador promova, nas turmas da EJA, um processo ininterrupto de mediação, em que os alunos possam expor suas experiências de vida, refletindo a partir da realidade em que estão inseridos.

No que se refere à EJA, essa se constitui em uma modalidade de educação no Brasil para a inclusão de jovens e adultos na educação formal, destinada àqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada. A sua regulamentação se encontra no artigo 37 da LDB n.º 9.394 (BRASIL, 1996, p. 27.834), conforme se observa abaixo:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Os alunos da EJA, de acordo com a referida lei, compreendem a faixa etária a partir de 15 anos, e

quando se refere à jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos culturais e sociais, jovens e adultos. Essa diferença sugere que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos (ARROYO, 2005, p. 224).

É com base nessas especificidades que se justifica a importância de estudar as formas de valorização que respeitem as peculiaridades desses alunos. Acreditamos, assim, que incorporar elementos da realidade dos educandos, trabalhados de maneira interdisciplinar, pode consistir num recurso de representação da realidade que auxilia no desenvolvimento cognitivo desses. Para Bosi (2003), a forma como enfrentamos determinadas situações e objetos depende muito das nossas experiências vividas, pois, através da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado, que passam a ocupar todo o espaço da consciência.

No que se refere aos estudos sobre a EJA, de acordo com Soares (2011, p. 50), tendo como base as pesquisas apresentadas na ANPEd (1999–2008), os seus sujeitos¹⁹ são classificados com base em três aspectos: a) a exclusão do processo de escolarização na infância e na adolescência; b) recorte etário-geracional — condição de não criança; e c) inserção subordinada no mercado de trabalho — aluno-trabalhador.

Vários estudiosos da EJA²⁰ no Brasil, tais como: Haddad; Di Pierro (2000); Beisiegel (2003); Soares (2004); Arroyo (2005);

¹⁹ “A origem desse termo remonta ao período renascentista, momento em que foram elaborados os pressupostos científicos cartesianos, bem como sistematizados os pressupostos teológicos dos reformadores religiosos. Tanto em um caso quanto no outro, destacava o surgimento de um novo tipo de ser humano, não subordinado às determinações da comunidade local, nem subjugados às determinações religiosas. Em linhas gerais, o sujeito cartesiano foi concebido, do ponto de vista ontológico, como alguém centrado; além disso, suas ações eram guiadas pela prática reflexiva” (SOARES, 2011, p. 52-53).

²⁰ Encontra-se um estudo sobre os vários aspectos da EJA: os sujeitos, o currículo da EJA, as políticas públicas, escolarização e a formação do educador da EJA; em Soares (2011) há uma coletânea de diversos textos de autoria dos alunos da pós-graduação (mestrado e doutorado/UFGM) e o estado da arte dos textos da ANPEd (1998–2008).

Paiva (1985) dentre outros, envidaram esforços para a inserção dessa modalidade na agenda política do Estado, bem como contribuíram para a sua constituição como campo de pesquisa.

A EJA, ao longo da história, passou a ter várias denominações, quais sejam: educação permanente, educação não formal, educação comunitária, educação não escolar, educação extraescolar, além de outras. Não obstante, essa modalidade da educação não foi uma preocupação dos séculos anteriores ao século XX, tendo aparecido a partir do movimento dos renovadores da educação na década de 1920, os quais exigiram que o Estado se responsabilizasse pela oferta da educação.

Em 1940, a EJA começa a ser percebida como direito social a partir das lutas das massas. Começam, então, a surgir políticas públicas por parte do Estado para aliviar os conflitos sociais e prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho dos projetos nacionais de desenvolvimento, propostos pelo governo federal (PAIVA, 1985).

Posteriormente, surgem as campanhas de alfabetização e politização dos sujeitos sob a influência de Paulo Freire. A proposta freiriana refuta a educação bancária, ao afirmar que essa desumaniza o homem e o converte num depósito de conteúdos. Por isso, Freire (1987) contrapõe, sugerindo uma Educação Problematicadora. O objetivo de Freire era a alfabetização de adultos para além da aquisição e produção de conhecimentos cognitivos, mesmo sendo estes necessários.

O pensamento pedagógico defendido por Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, influenciaram os principais programas de alfabetização e educação popular implementados no Brasil na década de 1960, desenvolvidos por intelectuais, estudantes e católicos, membros ativos engajados em grupos populares.

No contexto ditatorial, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual era parecido com o método de Paulo Freire, porém esvaziado de seu conteúdo político. Com a LDBEN n.º 5.692 (BRASIL, 1971), o ensino noturno era visto como expansão do ensino secundário e profissionalização de mão de obra para o mercado. Mas foi somente com a organização da sociedade civil, na década de 1980, que o Estado reconheceu a EJA como modalidade de ensino. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Art. 208, já garante esse direito: “O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria”. E com a LDB n.º 9.394 (BRASIL, 1996), isso fica determinado para ser cumprido pelo Estado brasileiro.

Porém, atualmente, a EJA, apesar de ser oferecida de forma regular, no que se refere à alfabetização, continua ainda sendo oferecida, geralmente, por meio do programa federal Brasil Alfabetizado, que disponibiliza recursos para serem implementados sob a responsabilidade dos estados ou municípios.

Conclusão

Sabemos que não existe presente sem passado e que nossas visões e comportamentos são resultados de situações vividas. Dessa forma, entendemos que oralidade e EJA são conceitos entrelaçados, porém, na maioria das vezes, para os educadores, tem se tornado complicada essa junção. Assim, a escola, historicamente, tem priorizado como importantes saberes predeterminados por uma camada hegemônica, rejeitando a cultura oral, geralmente produzida por camadas sociais desfavorecidas economicamente, sendo estes saberes herdados da nossa cultura ancestral, mas lembrados apenas na semana do folclore.

Acreditamos que, além do papel de alfabetizar, cabe à escola propiciar um ambiente de aprendizado voltado ao respeito e à valorização das culturas populares, cuja divulgação por meio da mídia é pouca ou quase nenhuma. Dessa forma, à luz do conhecimento, cabe à educação valorizar as formas de expressão material e imaterial presentes na vida desses sujeitos.

O passado se faz presente na maioria das situações por nós vividas, nas nossas ações cotidianas. Logo, é de suma importância compreender as experiências de vida dos educandos da EJA, dinamizando o processo do ensino, proporcionando a esses uma participação ativa no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, reconhecendo e valorizando a existência da língua falada, compreendendo as necessidades e peculiaridades apresentadas na modalidade de ensino aqui referida.

Referências

- ARROYO, M. G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade(SECAD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (org.). **Construção coletiva:** contribuições à Educação de Jovens e Adultos.* Brasília, DF: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005. p. 221-230.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o habito da leitura.** Rio de Janeiro: Editora Ática, 1995.
- BEISIEGEL, C. R. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, v. 16, p. 19-27, 2003.
- BOSI, A. **A origem da palavra cultura.** Liter&Art Brasil. Movimento Cultural de Literatura e Arte do Brasil, 2008. Disponível em: <https://panduguiha.wordpress.com/2008/11/24/alfredo-bosi-a-origem-da-palavra-cultura/>. Acesso em: 20 set. 2012.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 6377, de 12 de agosto de 1971.
- BRASIL. [Constituição 1988]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CASTILHO, A. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CHARTIER, A; CLESSE, C.; HEBRARD, J. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FÁVERO, L. L.; AQUINO, Z. G. O.; ANDRADA, M. L. C. V. O. **Oralidade e escrita**. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.108-130, maio-ago. 2000.

HOLANDA, A. B. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

JOUTARD, P. Desafios à história oral do século XXI. *In*: ALBERTI, V. *et al.* (org.). **História oral**: desafios do século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC-FGV, 2000. p. 31-45.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MELANDER FILHO, E. **A cultura segundo Edward B. Tylor e Franz Boas**. São Paulo: Gazeta de Interlagos, 2009.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985. (Temas Brasileiros II: IBRADES)

PALUMBO, D. J. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América**. 2. ed. Tradução de Adriana Farah. San Diego: Harcourt Brace & Company, 1994.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SOARES, L. (org.). **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção de Estudos da EJA, 11).

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA CAMPONESA



Mônica Aparecida Araújo Guerra²¹

Introdução

O município de Ilhéus está localizado geograficamente na região Sul do estado da Bahia, nas coordenadas geográficas de 14º de Latitude Sul e 39º de Longitude Oeste, aproximadamente com uma área territorial de 1.847,7 Km² e uma população de 184.236 habitantes (IBGE, 2011).

Ilhéus é um município extenso, com 84 km de praia, considerado como o maior balneário do estado da Bahia. O município tem uma extensão territorial de 1.841 km², limitando-se com os municípios de Uruçuca, Itacaré e Aurelino Leal, ao norte; Itapitanga, Coaraci, Itajuípe, Itabuna e Buerarema, a oeste); com Una, ao sul e com o Oceano Atlântico, ao leste.

O presente texto tem por objetivo refletir sobre as concepções, práticas e princípios da Pedagogia da Alternância, debatendo um dos instrumentos pedagógicos da alternância que é o Plano de Estudo, tendo como referência a Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves (EACMA) de Ilhéus, Bahia.

A EACMA surgiu da preocupação do movimento de mulheres e jovens camponeses (as) em responder ao desafio posto às famílias camponesas: um espaço onde a educação fosse contextualizada e levasse em conta os pilares básicos para a construção de sujeitos solidários, protagonistas e corresponsáveis.

A escola nasceu em 1997, no auge da crise da lavoura cacaueira do Sul da Bahia, quando grupos travavam uma luta sofrida e violenta pela regularização fundiária de suas terras. Por isso foi criada, em setembro de 1995, a Associação Servidora dos Pequenos Produtores (ASPP) com o objetivo de discutir e criar uma escola que correspondesse aos anseios da população camponesa.

²¹ Especialista em Linguagem e Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X - Teixeira de Freitas – Bahia. Exerce a função de Coordenadora Pedagógica da Escola Agrícola Margarida Alves (EACMA), em Ilhéus, Bahia.

A partir desse retrato social, os pais, assessorados e incentivados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), passaram a idealizar uma escola que não afastasse seus filhos e filhas de casa, do ambiente de trabalho e da sua luta pela terra. O grupo pensava numa educação diferenciada e específica que levasse em conta a cultura do campo, dos afrodescendentes e indígenas, que tivesse o princípio da convivência, reapropriação e apropriação de técnicas adequadas à agricultura familiar.

A EACMA fica localizada na rodovia Ilhéus-Uruçuca, no Km 06, no Sítio Flor do Iguape, município de Ilhéus, no Território Litoral Sul da Bahia. Seu nome é uma homenagem a um grande ícone da luta por justiça, igualdade e direito, *Margarida Alves*, paraibana, trabalhadora rural, líder sindical, que não se rendeu às ameaças dos ricos e afirmou: “prefiro morrer lutando a morrer de fome”. Margarida foi uma das mulheres pioneiras na luta pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais no Brasil, por isso foi covardemente assassinada.

1 Pedagogia da Alternância: uma experiência camponesa

1.1. Pedagogia da Alternância e Escola Família Agrícola

A Pedagogia da Alternância é uma experiência educativa na qual os estudantes passam determinado período na escola e igual tempo em sua residência. Geralmente são 15 dias integrais na escola e 15 dias em casa, em regime de alternância. Sendo que, “do ponto de vista didático-pedagógico, a Pedagogia da Alternância se sustenta no eixo de formação família-escola” (SOUZA, 2008, p. 2), contribuindo no pensar a prática e assim retorná-la para transformar a realidade.

A Pedagogia da Alternância almeja uma formação teórica e de prática global com a função integrativa, pois o trabalho e o estudo são dois períodos coesos, já que em ambos se aprende e interage, realizando uma análise reflexiva da vida prática com o objetivo de preparar o sujeito para se relacionar, participando dentro da família, na comunidade e em movimento social, considerando o indivíduo na sua totalidade. Essas instituições são responsáveis pela construção política e sociocultural dos educandos e educandas. Assim:

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem

(realidade); em segundo é a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em base científica (reflexão); e, por fim, retorna-se à família e à comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria), seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais (NASCIMENTO, 2003, s/p).

O movimento de escolas famílias agrícolas surgiu na França, em 1935, para resolver um problema de ordem prática, a insatisfação de um adolescente que se recusou a estudar em uma escola formal, o que pode ser confirmado no site da União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB) e em outras referências bibliográficas. Souza (2008, p. 2) afirma que,

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) se originaram das Maisons Familiales Rurales da França. Toda a bibliografia consultada destaca a iniciativa de três agricultores e um padre de uma comunidade rural do sudoeste da França, quando se confrontaram com a situação de um adolescente de 14 anos que se recusou a ir à escola convencional. Como resultado do debate que se seguiu, foi criada, em 1935, a primeira Maison Familiale Rurale (MFR) de que se tem notícia.

A primeira “*Casa Familiar*” em regime de alternância nasceu da prática e da organização de pais de estudantes agricultores, como afirma Sinhoratti (2015, p. 44).

Em 1935 eles eram apenas quatro jovens adolescentes, filhos de pequenos agricultores. No ano seguinte 17 jovens se inscreveram para essa escola. Após dois anos, a fórmula chamou atenção nas redondezas e passaram a serem quarenta estudantes. Foi necessária maior organização e os pais se uniram criando uma associação. Fizeram financiamento e compraram uma casa. Eles deram o nome à casa de “A Casa Familiar de Lauzum” nome da pequena cidade francesa na qual ela foi implantada.

A Pedagogia da Alternância no Brasil surge no final da década de 1960, com a primeira experiência de Escola Família Rural na unidade federativa do Espírito Santo por iniciativa do jesuíta italiano Padre Humberto Pietrogrande. A escola surge depois das suas caminhadas por esse estado onde diagnosticou a situação socioeconômica do povo capixaba de descendência italiana e alemã.

O grupo social de maior consistência era o dos agricultores familiares, e as famílias apresentavam uma baixa renda per capita pela crise dos cafezais e o baixo nível de educação, além de uma economia essencialmente agrícola.

A Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em 1969 por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou as então Escolas Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, esta última no município de Anchieta. O objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico (PESSOTTI, 1978 *apud* TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 229).

Essa experiência ganhou visibilidade e as escolas foram se ampliando tanto para o interior capixaba quanto para outros estados brasileiros, a exemplo da Bahia. É preciso ressaltar o processo de implantação das EFAs no Brasil, já que teve início durante a ditadura militar, momento em que o campo sofreu com a omissão por parte do poder público, pois as políticas estavam centralizadas na grande produção agropecuária, um modelo de agricultura patronal, voltado para monoculturas e para o mercado externo.

Entretanto, foi no início da década de 1990 que ocorreu a expansão dessa experiência com a criação das associações e da alternância de ensino regular. Com essa expansão, as EFAs de todo o país sofriam com a falta de recursos financeiros para gerir essas escolas, assim se fundou, em 1982, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), uma organização de articulação em nível nacional.

As Escolas Famílias Agrícolas não param de crescer a cada ano, novas escolas foram criadas e, em 2004, já existiam em torno de 124 escolas famílias agrícolas nos diferentes estados brasileiros. Uma experiência inovadora na educação do Brasil.

Atualmente existem no Brasil diversas experiências de educação escolar que utilizam a Pedagogia da Alternância como método. As experiências mais conhecidas são as desenvolvidas pelas Escolas Família Agrícolas (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs). [...] O Brasil conta hoje com 243 CEFFAs (UNEFAB, 2007) em atividade em todas as regiões e em quase a totalidade dos estados, com exceção de Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 229).

Com essa expansão também no estado da Bahia surgiu a necessidade de uma associação que reunisse as associações locais mantenedoras das escolas existentes, por isso foi fundada a Associação das Escolas e Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), por iniciativa de um grupo de agricultores, religiosos e lideranças comunitárias. A primeira experiência de EFA com pedagogia da alternância aconteceu no município de Brotas de Macaúbas, implantada em 1974, com início de funcionamento em 1975. Esse trabalho incentivou outros municípios baianos a investir na criação de novas EFAs.

1.2. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância

Ao longo da história, os estudantes do campo foram e são submetidos a andar e a viajar léguas em estradas precárias; na cidade, ocupam salas distintas, que diferenciam alunos do campo e da cidade, além de serem considerados atrasados. Esse comportamento não contribui na formação dos estudantes, mas faz “assumir valores diferentes dos seus para serem considerados modernos” (SILVA, 2008, p. 57).

Com isso, os movimentos sociais e instituições têm se organizado para reivindicar políticas educacionais que garantam o direito a uma educação do/no campo pensado para as crianças, adolescentes, jovens e adultos camponeses.

Desta forma, falar de educação e dos problemas que a envolvem traz reflexões de como está acontecendo o ensino nas escolas do campo, levando em consideração o valor simbólico e social desse espaço como apropriação de identidade cultural. É necessário ressaltar o sentido e a diferenciação da expressão educação do/no campo, que tem significado para os movimentos sociais do campo.

Segundo Caldart (2002) há uma diferença quando falamos educação no campo e educação do campo. Neste sentido, a autora diz que, “*No*: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26, grifo da autora).

Essa é uma maneira de fortalecer os traços da identidade, mas também cultivar os valores carregados em cada vida, contribuindo para a formação da pessoa como sujeito de direito. O campo necessita de cuidados específicos que entendam o campo também como meio de produção artístico-cultural, como elemento das políticas públicas para as escolas do campo.

Este olhar para a educação do campo como o direito tem outro desdobramento importante: pensar uma política de educação

que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos* (CALDART, 2002, p. 27, grifo da autora).

Por isso, a educação do campo é um veículo de reafirmação de uma identidade social, com princípios que garantam um olhar diferente para quem vive e mora no campo. Uma educação, enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo, não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à qualidade para todos e todas. O que implica reconhecer uma territorialidade própria para o campo, com características e necessidades próprias, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas. É um direito e uma oportunidade que o Estado brasileiro deve assegurar a todas as pessoas que vivem e trabalham no espaço rural. O artigo 2 da Resolução CNE/CEB nº 36 (BRASIL, 2002, p. 1) prescreve:

Parágrafo único: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

As diretrizes são frutos de uma constante luta dos movimentos sociais, que se inicia com um processo de reflexão em torno da Educação Básica do Campo, que traz, como finalidade, a luta por políticas públicas e por uma identidade própria à educação e às escolas do campo. Nelas estão indicativos para que as escolas do campo possam se organizar, por seriação, por ciclo, módulos e períodos em alternância.

Com isso, a Pedagogia da Alternância é um direito que os camponeses conquistaram por meio da luta por uma educação do campo e no campo. Uma maneira de pensar uma pedagogia que respeite e valorize os saberes, transformando o tempo comunidade em espaço de pesquisa e formação humana. A alternância contribui para aquisição dos conhecimentos de forma dinâmica, pois os saberes acontecem em espaços diferenciados e alternados, possibilitando a interação entre ação-reflexão-ação.

A educação do campo é um movimento que luta por uma educação de qualidade, mas também para melhores condições sociais de vida no campo,

tendo em vista que esse projeto de educação compreende o espaço do campo como lugar onde se produz a existência e se produz seres humanos.

1.3. Os princípios da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância compreende a educação do campo na sua complexidade, logo, é uma educação preocupada com a formação integral dos estudantes, pois possibilita a contextualização da realidade e das necessidades locais, onde acontece a integração da família e da comunidade, constituindo-se numa ação educativa rica, comunitária e participativa.

Essa pedagogia visualiza não só a formação dos estudantes, mas também dos familiares, contribuindo na concepção teórica e prática dos educandos, respeitando a sua cultura e seu meio, de forma que tenham conhecimentos técnicos e filosóficos que favoreçam o desenvolvimento da comunidade e de si mesmo.

Deste modo recriam valores, aprendem novos sentidos e significados pela luta e trabalho na terra e novas relações sociais de produção, por meio das discussões e atividades na e fora da escola, e nos encontros de formação entre pais e alunos, diretores, monitores e outros dirigentes do movimento das EFAs (SOUZA, 2008, p. 9).

A Alternância possibilita uma nova maneira de aprender, de formar, relacionando a teoria e a prática, ação e reflexão, tendo como ponto de partida a vida dos indivíduos. Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências, colocando, assim, experiência antes do conceito (GIMONET, 1999, p. 44).

O trabalho com a pedagogia da alternância tem como princípio a interação entre família, comunidade e escola, pois esses são os elementos imprescindíveis para a formação dos estudantes, compreendendo que seio familiar e comunidade são espaços de origem e a unidade escolar tem a finalidade de ser integradora dos conhecimentos e saberes.

Os instrumentos pedagógicos da alternância possibilitam às escolas que a utilizam realizar a educação nas três dimensões possíveis, que são: a educação formal (escola), a educação não formal (práticas educativas realizadas na comunidade e na sociedade) e a educação informal (família) (PALITOT, 2007, p. 18).

Os instrumentos pedagógicos da alternância são específicos, uma vez que contribuem para o acompanhamento no tempo escola–família–comunidade, que dão suporte para o cotidiano da unidade escolar. Compreende-se pelo Plano de Estudo, o Caderno da Realidade, as Visitas às Famílias, as Viagens de Estudo e Serão²². Esses instrumentos funcionam “como um nexo de transversalidade que, partindo da própria realidade sócio profissional, interfere no modo de trabalhar os temas e as matérias específicas” (CALVÓ, 1999, p.21).

Por isso, cada um desses instrumentos tem uma finalidade distinta para o desenvolvimento dessa prática no ambiente da escola. O plano de estudo integra a vida do estudante à comunidade; o caderno da realidade é o caderno da vida dos estudantes, no qual estará registrado o cotidiano, as visitas às famílias que têm o objetivo de aproximar os pais da escola, mas também compartilhar as temáticas estudadas e possibilitar que os educadores conheçam a realidade que os educandos vivenciam; a viagem de estudo proporciona aos estudantes conhecerem outras experiências e novos tratos culturais, conhecimentos desenvolvidos em outras EFAs, instituições, entidades, universidades. Os *serões* são vivências que refletem as temáticas do cotidiano, do plano de estudo, são maneiras de conhecerem ainda mais os estudantes.

Essas estratégias pedagógicas adotadas pela alternância combinam e se articulam entre o meio escolar e familiar. Conforme afirma Silva (2008), alternam-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola, que além das disciplinas básicas engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária.

1.4. O papel norteador do Plano de Estudo

O Plano de Estudo é instrumento pedagógico que norteia as atividades, possibilitando a investigação de um problema a partir de uma situação concreta, buscando compreender e definir as dificuldades do cotidiano. Expressa uma conjuntura concreta de vivência dos estudantes, famílias e comunidades, além de ativar a condição do ser filosófico que o homem é, considerando os fatos, as causas e as consequências, bem como constitui até o presente o instrumento pedagógico mais importante no processo ensino-aprendizagem dos centros familiares de formação por Alternância (ARAÚJO, 2007).

²² Serão é instrumento pedagógico: vivência que reflete a temática do cotidiano, do plano de estudo, etc.

A finalidade desse instrumento é estabelecer um levantamento da realidade acerca do tema estudado durante as unidades, e se divide em etapas imprescindíveis, como, por exemplo a motivação, a qual se configura com o diálogo da temática trabalhada. De acordo com Rodrigues (2009), o Plano de Estudo tem por finalidade orientar o percurso de formação, e a partir dos dados é possível organizar, planejar e dividir os conteúdos interdisciplinares sem perder de vista a realidade dos agricultores, ressignificando-o.

Na Pedagogia da Alternância, o Plano de Estudo tem um papel norteador das práticas pedagógicas escolares, mas também contribui para a integração da vida do estudante e da comunidade, pois é uma pesquisa que parte do tema gerador, onde o espaço escola faz a motivação, possibilitando aos estudantes os meios para investigação durante o tempo comunidade. Como ressalta Zamberlan (1996, p. 29),

o plano de estudo é um instrumento fundamental na Pedagogia da Alternância. Através dele se dá a integração da vida do aluno e da comunidade com a EFA, criando-se assim no aluno o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica.

No trabalho com o Plano de Estudo, o educando e educanda se tornam pesquisadores que trazem as suas experiências para serem trabalhadas, sendo utilizado na educação o diálogo entre o concreto e o científico.

Nos debates e estudos nas EFAs do Espírito Santo, o Plano de Estudo é um método científico que se aplica no cotidiano da escola tendo na perspectiva do **Ver**, que significa o levantamento dos fatos, das causas e as consequências, ou seja, a formulação do problema; do **Julgar**, que é a interpretação da realidade, ou seja, a explicação dos fatos representados pela hipótese de soluções; e do **Agir**, que é esboçar o plano de proposta para mudar a realidade, ou seja, a avaliação dos dados experimentais.

O Plano de Estudo também tem por finalidade problematizar os fatos da realidade, buscando a compreensão e a definição das dificuldades na tentativa de elaborar proposta de planos com perspectiva de transformação da realidade.

Essa é uma maneira de transformar o cotidiano em um laboratório de pesquisa, no qual se compreende a vida prática, reflexão científica e vida prática como elementos primordiais para a formação real e integrativa dos estudantes, tendo em vista a formação teórica, prática e global, colocando o formando como sujeito do meio em que vive.

A partir da experiência da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves e da investigação realizada com alunos/as e professores/as, concluímos que a Pedagogia da Alternância e o Plano de Estudo contribuem para a afirmação da identidade e a história de vida do estudante camponês: como família, como comunidade, como movimento social. Portanto, a Pedagogia da Alternância é uma teoria e uma prática social do camponês.

Referências

ARAÚJO, S. R. M. A alternância na formação de jovens do campo: o caso da Escola Família Agrícola de Angical (BA). *In*: OLIVEIRA, A. F.; NASCIMENTO, C. G. (org.). **Educação na alternância**: cidadania e inclusão no meio rural brasileiro. Goiânia: Ed. da UCG, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 9 de abril de 2002.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 18-25. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, v. 4).

CALVÓ, P. P. Introdução: Centros Familiares de Formação em Alternância. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1, 1999, Salvador. **Anais [...]** Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999. p. 15-24.

GIMONET, J-C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1, 1999, Salvador. **Anais [...]** Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999. p. 39-48.

NASCIMENTO, C. G. Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campestre. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 8, 2003, Goiás. **Anais [...]**. Goiás: EREG, 2003. p. 1-11.

PALITOT, M. de F. de S. Pedagogia da Alternância: estudo exploratório na Escola Rural de Massaroca (ERUM). 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2007.

RODRIGUES, C. Pedagogia de alternância na Educação rural. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição 225, p. 1-5, set. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2924/pedagogia-de-alternancia-na-educacao-rural>. Acesso em: 8 out. 2010.

SILVA, L. H. Educação do Campo e pedagogia da alternância: a experiência brasileira. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 5, p. 105-112, 2008. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=15&id=149>. Acesso em: 8 out. 2010.

SINHORATTI, F. **As casas familiares rurais e a continuidade do processo formativo dos alunos egressos**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Francisco Beltrão, Francisco Beltrão, 2015.

SOUZA, J. V. A. Pedagogia da alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural? Caxambu-MG: 2008. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf>. Acesso em: 14 out. 2010.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE G. A. Estudos sobre pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectiva para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

ZAMBERLAN, S. **Pedagogia da Alternância**. MEPES. 2. ed. Anchieta: Gráfica Mansur, 1996.

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO/NO CAMPO: ANÁLISE DO PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO PRONERA/UESC



Geovani de Jesus Silva²³
Julia Maria da Silva Oliveira²⁴
Livia Andrade Coelho²⁵
Arlete Ramos dos Santos²⁶

-
- ²³ Professor Adjunto no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus Eunápolis. Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias — Lisboa; Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia. Coordenador do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas do Departamento de Ciências da Educação (CEPECH/DCIE/UESC). E-mail: geovanideporto@yahoo.com.br
- ²⁴ Professora Titular no DCIE da UESC. Licenciada em Pedagogia pela UESC; Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Doutorado em Educação pela Université de Montréal, Québec, Canadá. Coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (CEPECH/DCIE/UESC). E-mail: jmsoliveira@uesc.br
- ²⁵ Professora Adjunta no DCIE da UESC. Licenciada em Pedagogia pela UESC. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFBA. Coordenadora Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado na modalidade à distância, pela UESC. Coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (CEPECH/UESC) e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares Sobre Tecnologias e Educação (Ábaco/UnB). E-mail: coelho.livia2@gmail.com
- ²⁶ Professora Adjunta no DCIE da UESC. Pós-doutorado em Educação e Movimentos Sociais do Campo pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestrado em Educação pela UFMG e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UESC; Coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (CEPECH/DCIE/UESC) e faz parte do Colegiado Estadual do PRONERA; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEDDEC) no DCIE/CEPECH/UESC/. E-mail: arlerp@hotmail.com

Introdução

Ao final do primeiro quinquênio da década de 1980, os trabalhadores e trabalhadoras rurais começaram a se organizar para lutar pelo direito à Reforma Agrária no Brasil no Sul da Bahia, sobretudo na maior região produtora do cacau, como também, o movimento de grupos de trabalhadores e trabalhadoras que se uniram ao movimento nacional.

Com a crise do cacau, marcada pela praga chamada vassoura de bruxa, os proprietários de terra abandonaram os seus latifúndios, ou parte deles, já que não eram mais uma fonte de riqueza imediata no início da década de 1990. Tal situação repercutiu de forma significativa nos municípios de Ilhéus, Itabuna, Uruçuca e Ibicaraí, grandes produtores do cacau. Assim, os movimentos sociais dos trabalhadores rurais sem terra começam a fazer parte da história desse povo, vítimas da vassoura de bruxa. Surgem, então, os acampamentos às margens das rodovias próximas aos latifúndios não produtivos, e a partir desse momento, passam a lutar e a exigir do Instituto Nacional de Colonização e de Reforma Agrária (INCRA) a ocupação dessas terras, sob o lema ocupar, produzir e resistir.

A década de 1990 foi marcada por várias ocupações, bem como por conflitos no Sul da Bahia e em todo Brasil. Atualmente, aproximadamente 50% de trabalhadores sem-terra do país estão no Nordeste. São cerca de dois 2,5 milhões, e só na Bahia temos 400 mil. É o estado onde está concentrado o maior número de assentamentos, além de 20 mil trabalhadores acampados.

Os movimentos sociais dos trabalhadores sem-terra foram se multiplicando, de forma cada vez mais organizada, o que tornou esses trabalhadores politizados, levantando a bandeira da distribuição justa das terras como forma de igualdade social. Sua capacidade de organização e luta tem surpreendido toda a sociedade e contribuído para que estejam mais fortes, conquistando mais terras e sonhos por todo o Brasil.

Uma das grandes reivindicações dos trabalhadores foi a legitimação e a materialização dos seus direitos sociais, dentre estes, o direito à educação. Direito este que lhe fora negado durante toda a sua vivência no campo, e, quando foram expulsos para a cidade, já não tinham autoestima, tampouco motivação, para começar a estudar ou dar continuidade aos estudos.

A partir do primeiro quinquênio da década de 1990, esse direito passou a fazer parte da bandeira de luta dos movimentos sociais, que começaram a exigir uma educação de qualidade do campo e no campo que respeitasse as suas peculiaridades e a sua história de luta. Após várias lutas dos movimentos

sociais e sindicatos de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social, nasceu, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e, desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária no Sul da Bahia, têm garantido o direito de se alfabetizar e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino, através da parceria entre os movimentos, o INCRA e as Universidades Públicas.

Depois da implantação do PRONERA, os trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra não precisaram mais estudar nas escolas urbanas, pois a educação passou a ser oferecida em seu próprio espaço de vivência.

A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), situada na região Sul da Bahia, desde 1997 estabeleceu um convênio com o INCRA para ofertar a educação de Jovens e Adultos a assentados e a acampados por intermédio do PRONERA. No período de 2005 a 2008, atendeu 100 jovens e adultos do campo no Projeto de Escolarização de 5ª a 8ª Série.

O objetivo do projeto foi promover o acesso aos códigos do mundo contemporâneo e a construção de valores coletivos, que são essenciais ao pleno exercício da cidadania, bem como faz parte do direito do ser humano à produção de sua própria existência, conjugada nas práticas sociais cotidianas, nas quais a educação popular comunitária é decisiva para a mudança de mentalidades e atitudes em direção ao desenvolvimento sustentável.

Nesse trabalho, debruçamo-nos sobre a análise do currículo do Projeto de Escolarização de 5ª a 8ª Série/PRONERA/UESC, a fim de contribuir à reflexão desse importante instrumento, para o qual converge e integra a gestão escolar, a avaliação e as práticas pedagógicas.

1 O currículo

As concepções e práticas que estruturaram e metodologicamente sustentam as atividades desenvolvidas na educação refletem as características de um tempo, um período histórico, econômico, político e cultural, que por isso demandam modificações no pensar e no fazer escolar, à medida que a realidade se transforma ou é transformada pelas condições do período histórico.

Desde os seus primórdios, currículo envolvia uma associação entre o conceito de ordem e método, caracterizando-se como um instrumento que intermediava a gestão escolar. De plano de estudos o conceito evolui para a visão de currículo como a totalidade de experiências vivenciadas pelo

educando, sob a orientação da escola, levando em conta e valorizando os interesses deles. Para Moreira (1990), as origens do pensamento curricular no Brasil podem ser localizadas nos anos 1920 e 1930, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se em nosso país.

Nessa perspectiva, o conceito de currículo vem sendo repensado, discutido e reestruturado, como consequência dos novos modelos de sociedade que vão sendo desenvolvidos, a partir das transformações da dinâmica social de forma geral, que ganhou contornos mais robustos a partir do século XXI, com o célere processo de tecnologização da sociedade e, por conseguinte, reflete diretamente na escola, enquanto demanda por um “novo” fazer pedagógico, principalmente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do/no campo, enquanto direito social de todo cidadão, que precisa ser reconhecido e assistido.

Independentemente da concepção de currículo a ser adotada, não resta dúvida quanto a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como no desdobramento das demais atividades pensadas e realizadas na escola. É a partir do currículo que as ações são pensadas e realizadas no cotidiano escolar, enquanto ato intencional, que não está necessariamente vinculado a uma determinada modalidade de ensino, dado seu objetivo precípua da emancipação do sujeito por meio do desenvolvimento da consciência crítica, na perspectiva freiriana.

Silva (2011, p. 155) corrobora essa análise quando enfatiza que

uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/as ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã.

Na conjuntura específica da EJA, tem destaque a concepção educacional freiriana, que ganha visibilidade e espaço em meados da década de 1960, fortalecida por estas discussões sobre as práticas pedagógicas nas atividades desenvolvidas para a educação de pessoas jovens e adultas. A concepção freiriana se centra no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras. Aponta para

a implementação de alternativas libertadoras na interação e na transformação social, por meio do processo de “conscientização” dos jovens e dos adultos, tomando como partida a concepção de alfabetização, a qual é definida como

a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global (FREIRE, 1996, p. 59).

As ações e a epistemologia freiriana que forjam a base da educação popular inspiraram os principais programas para alfabetização no país a partir desse período. Além da dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiam tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos (MEDEIROS, 2005).

É mister pontuar que, ao final da década de 1960, segundo Silva (2007), havia movimentos de reação às concepções burocráticas e administrativas de currículo, nas quais se destacavam dois campos de críticas aos modelos tradicionais: análises marxistas — que enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social por meio da educação e do currículo; as críticas estavam inspiradas em estratégias interpretativas de investigação; e as críticas neomarxistas de Apple, cuja preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros. Nesse cenário, podemos inferir que, ao longo dos séculos, a educação do povo do campo foi e ainda é submetida à educação urbana, o que reforça a dicotomia cidade-campo.

2 O currículo da EJA no campo

Os impactos sociais e as transformações ocorridas no campo influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar. Logo, no final da década de 1980, à luz dos art. 208 e 210 da Carta Magna (BRASIL, 1988) e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural como espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a LDBEN n.º 9.394 (BRASIL, 1996, p. 27.836) estabelece que,

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Neste particular, o legislador inova ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui, assim, uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.

Neste sentido, é do texto da supramencionada lei, no art. 26, a concepção de uma base nacional comum e de formação básica do cidadão, que contemple as especificidades regionais e locais:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 27.836).

Além disso, se o inciso I e II do art. 28 forem devidamente valorizados, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda considerar, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado dos estudantes e aqueles específicos à educação do campo.

A propósito, duas abordagens podem ser destacadas na delimitação desses espaços e, neste aspecto, apesar de ambas considerarem que o rural e o urbano constituem polos de um mesmo continuum, divergem quanto ao entendimento das relações que se estabelecem entre os mesmos.

Assim, uma destas, a visão urbano-centrada, privilegia o polo urbano do continuum, mediante processo de homogeneização espacial e social que subordina o polo rural. No caso, pode-se dizer que o rural hoje só pode ser

entendido como um continuum urbano. O meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural.

Mais forte ainda é o pensamento que interpreta o firmar-se no campo exclusivamente a partir da cidade, considerando urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e o rural o que se apreende fora desse limite. No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os executores da parte rural da economia urbana, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de sujeito individual ou coletivo autônomo.

A política da educação escolar é a de afastar a escola da temática do rural: a retomada de seu passado e a compreensão do presente, tendo em vista o exercício do direito de definir o futuro no qual os brasileiros, 30 milhões, no contexto dos vários rurais, pretendem ser incluídos.

Na verdade, diz bem Arroyo (1999, *apud* SOARES, 2001, p. 14), “o forte dessa perspectiva é propor a adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram fora do lugar, como se não existisse um movimento social, cultural e identitário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação”.

A instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 1 (BRASIL, 2002), marca definitivamente outro avanço da educação do campo como política pública, que responde aos anseios do povo do campo. Isso porque reconhece a identidade da escola do campo, o seu tempo e os saberes desse povo, percebe e ratifica a “importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais” (BRASIL, 2002). Assim, cumpre o que está disposto na LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996), nos seus artigos 23, 26 e 28.

3 O currículo da escolarização de 5ª a 8ª série: PRONERA/UESC

O currículo que contempla a escolarização nos anos finais do Ensino Fundamental no âmbito do PRONERA/UESC foi construído a partir da compreensão da ecopedagogia, a qual constitui o cenário educativo de construção de uma cultura da sustentabilidade, de preocupação com um convívio salutar

com o meio ambiente através da busca constante do sentido mais profundo da produção de nossa existência, desenvolvendo vivências, atitudes e valores que promovam a vida na Terra. Tem como ponto de partida as coisas do dia a dia, o pensar a vida cotidiana, atribuindo-lhe significado prático dentro de um olhar global e, como ponto de chegada, a libertação do homem no sentido do Ser Mais que Freire (1996) aponta.

Nesse contexto, “os conteúdos curriculares têm que ser significativos para o aluno, e só serão significativos para ele, se estes conteúdos forem significativos também para a saúde do planeta, para o contexto mais amplo” (GADOTTI, 2000, p. 93).

A dimensão de conteúdos curriculares que pretendíamos trabalhar deveria considerar, por meio do diálogo, a relação estreita entre teoria e prática, a ação-reflexão-ação como práxis educacional que resulta da compreensão da natureza emblemática da ação educativa dos sujeitos envolvidos (educador-educando e educando-educador) em busca da melhoria de suas práticas sociais delimitadas no contexto histórico mais amplo da escolarização e da sociedade. Assim, conforme o Art. 28 da LDBEN (BRASIL, 1996, p. 27.836), atendendo às peculiaridades definidas em lei para a educação rural, ou seja,

conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O projeto tem como finalidade a educação para a cidadania planetária, o respeito pela terra e o desenvolvimento sustentável, pautados na Pedagogia da Terra e da Alternância.

A matriz curricular foi organizada em torno de cinco Núcleos Temáticos gerais, que nortearam o trabalho nas áreas do conhecimento do Ensino Fundamental. Cada Núcleo Temático foi formado por atividades presenciais (estudos, oficinas, leituras, seminários, etc.) e a distância (memoriais descritivos, análise do ambiente, construção de diários, relatórios das práticas cotidianas, projetos, etc.). Todas essas atividades apresentavam uma correlação com a cotidianidade dos educandos e educandas.

Desse modo, definimos cinco Núcleos Temáticos com os seguintes temas:

O primeiro, intitulado “A Organização Familiar no Campo: Aspectos Culturais e Político-Sociais”, concentrava estudos sobre a estrutura e organização familiar no campo; os papéis e as funções de seus membros; as formas

de ocupações e de organização do trabalho. Além das relações de gênero, bem como a compreensão dos valores, tradições, festas, religiosidade popular, as histórias da luta do povo pela terra e as produções culturais que lhes são próprias.

O segundo Núcleo Temático, “Saúde, Sexualidade e Meio Ambiente”, visou proporcionar a compreensão sobre o funcionamento do corpo, da natureza e os cuidados necessários para manter o equilíbrio. Buscou-se, ainda, com os estudantes, a identificação das doenças mais comuns no campo, suas causas, sua prevenção e/ou cura. Além disso, procurou-se fornecer os subsídios necessários para que estes conhecessem as doenças sexualmente transmissíveis e suas consequências. Igualmente, identificaram-se as práticas que ameaçam o meio ambiente fazendo proliferar doenças, que podem provocar a diminuição da produção de subsistência, sobretudo dos assentados.

No terceiro Núcleo Temático, “Trabalho, Produção, Consumo, Comercialização, Tecnologia e Meio Ambiente”, apresentamos as formas de trabalho no campo: individuais e coletivos. Promovemos discussões sobre os padrões de consumo e a produção que reduzem as pressões ambientais e atendam às necessidades básicas da humanidade. Propomos a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável com ênfase na relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar. Analisamos e estabelecemos os critérios de comercialização de produtos e de mercado local. Discutimos acerca da implantação e implementação da gestão participativa de produção e das novas tecnologias, bem como das práticas agrícolas e de zootecnia nos assentamentos.

No quarto Núcleo Temático, estudou-se a “Cidadania Planetária: Conhecimento, Educação, Política e Práticas para a Liberdade”. Nesse Núcleo discutimos acerca do conjunto de princípios, valores, atitudes, e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra com uma única comunidade. Analisamos a formulação e a implantação das políticas de Reforma Agrária no Brasil, assim como a participação do homem e da mulher do campo em uma comunidade política. Discutimos, ainda, sobre a justiça como exigência ética: a luta contra o monopólio da Terra no Brasil, a ética e a transformação da economia e, nesse contexto, a influência dos processos de Globalização, da multiculturalidade e a identidade no campo.

No último Núcleo Temático, intitulado “Meio Ambiente: Proteção e a Restauração da Diversidade, da Integridade e da Beleza dos Ecossistemas da Terra”, enfatizou-se o respeito à Terra e à sua existência, bem como a promoção e a aplicação dos conhecimentos e das tecnologias que facilitam o cuidado com a Terra. Promovemos discussão sobre o respeito aos direitos humanos,

incluindo o direito a um meio ambiente propício, à dignidade e ao bem-estar dos humanos. Ressaltamos a necessidade da valorização e da preservação dos mananciais do campo e, para isso, analisamos as práticas agrícolas, a criação de animais domésticos em conformidade com a preservação ambiental.

Nesse sentido, a investigação-ação emancipatória de matriz dialógico-problematizadora (doravante, IA) orientou a construção metodológica do projeto. Pautada na espiral investigativa de Lewin (1946 *apud* CARR; KEMMIS, 1986) (ciclos de planejamento, ação, observação, reflexão e replanejamento), a IA tem caráter colaborativo e político, com potencial de criar comunidades de investigadores críticos capazes de autoanalisar seus próprios valores, seus discursos, suas práticas e as suas formas de organização a que estão submetidos, transformando-as em situações-limites, buscando sua superação.

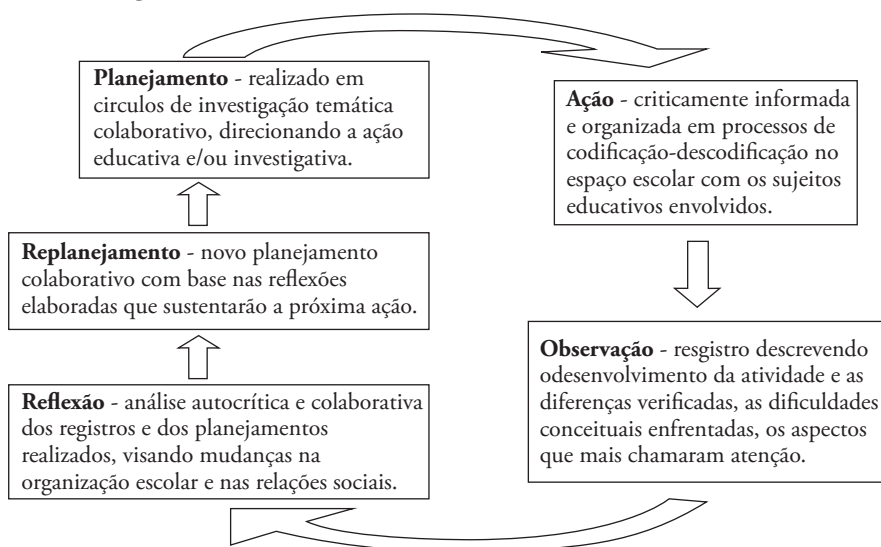
Os ciclos da espiral constituem-se na maneira pela qual o grupo implementa a ação colaborativa criticamente informada: planejamento realizado em círculos de investigação e redução temática, num primeiro momento confeccionando eixos temáticos, e nos momentos seguintes direcionando a ação educativa a partir das contradições levantadas na realidade concreta, tendo em vista a aprendizagem do conhecimento historicamente acumulado pela ciência e a superação destas contradições (Figura 1).

A ação propriamente dita é organizada em processos de codificação-descodificação no espaço escolar, com os sujeitos educativos envolvidos, e implementada dialogicamente segundo os três momentos pedagógicos (estudo da realidade ou problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento) de Angotti e Delizoicov (2002)²⁷.

²⁷ Os momentos pedagógicos de Angotti e Delizoicov (2002) garantem na prática a dialogicidade e a construção de conhecimento pelo exercício da curiosidade epistemológica, isto é, sua “sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindí-lo, de cercar o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (FREIRE, 1996 p. 45).

O estudo da realidade (ER) ou problematização inicial é o momento de aproximação entre o conteúdo curricular e as contradições da realidade, de um lado, fazendo emergir nos alunos suas noções explicativas aprendidas anteriormente, no contexto escolar ou fora dele, seus limites explicativos diante da situação concreta em que se encontram, poderão ou não estar de acordo com as teorias e explicações das Ciências, caracterizando-as como “concepções espontâneas”; de outro, problematizando-as e provocando neles a necessidade de conhecer, de superar as situações-limites.

Figura 1 – Ciclos autorreflexivos da ação educativa colaborativa



Fonte: Lewin (1946 *apud* CARR; KEMMIS, 1986).

A partir das atitudes e habilidades guiadas pelos princípios da Carta da Terra (respeito, solidariedade, igualdade, justiça participação, paz e segurança, honestidade, conservação, precauções, amor) (PROGRAMA AGENDA 21, 2000) e por valores que vão sendo construídos (como prevenção, cooperação, compromisso, responsabilidade) por uma sociedade planetária (GADOTTI, 2000), buscamos construir a matriz curricular por meio de eixos temáticos.

Na etapa de organização do conhecimento (OC) busca-se o distanciamento crítico em direção ao recorte epistemológico dos saberes.

O momento de aplicação do conhecimento (AC) destina-se, sobretudo a abordar o conhecimento que vem sendo apreendido para analisar e interpretar as situações codificadas inicialmente, decodificando-as com base numa visão de mundo mais totalizadora. De igual modo, confrontam-se novas codificações que podem não estar diretamente ligadas ao motivo inicial, mas serem explicadas com os saberes sistematizados em OC e outras, que se constituirão em novos processos de codificação-descodificação.

É necessário pontuarmos que estes momentos não devem ser entendidos como estanques, pois que se entrelaçam dinamicamente e processualmente de maneira a se perceber que o conhecimento é uma construção historicamente determinada, evitando-se a dicotomização excessiva entre ciência de “quadro-negro” e ciência da vida, processo e produto, professor e investigador, teoria e prática (ANGOTTI e DELIZOICOV, 2002).

A Proposta teve como referência a Carta da Terra, que apresenta uma educação para a cidadania planetária com a finalidade da construção de uma cultura da sustentabilidade, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza.

Outra referência para o projeto foram as experiências educativas desenvolvidas em todo o mundo pelo movimento Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA), disseminado em nosso país a partir da década de 1960 pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) e pelas Casas Familiares Rurais (CFR's). Inclusive, na oportunidade, visitamos a Escola Família Agrícola Margarida Alves, situada no município de Ilhéus-Bahia, a fim de verificarmos como essa escola trabalhava com a educação do campo na perspectiva da Pedagogia da Alternância, que visa a formação integral do ser humano e a qualificação profissional dos jovens do campo por meio da valorização dos laços familiares e da herança cultural, do resgate da cidadania e da organização comunitária.

A Pedagogia da Alternância possibilita, também, a movimentação pelo concreto e pelo abstrato, pois alterna momentos educativos no ambiente escolar e no ambiente familiar/comunitário, ao priorizar a experiência e os conhecimentos constituídos pelo aluno em sua interação com o meio e utiliza um método de aprendizagem que parte da prática para a teoria. Assim, partindo da prática, das experiências concretas, os alunos aprendem com mais facilidade.

Foi inviável para nós trilhar pela metodologia da alternância por uma série de motivos: falta de recursos para o acompanhamento dos educandos e educandas no campo; distância entre os 23 territórios que abarcam os lugares habitados pelo nosso público-alvo; ausência de recursos humanos necessários ao acompanhamento, dentre outras dificuldades de monta no desenvolvimento do projeto de escolarização.

Assim, realizamos os encontros com os estudantes durante uma semana por mês, distribuímos as tarefas a serem desenvolvidas no campo, e discutíamos as atividades propostas no encontro seguinte. Para isso, elegemos como ferramenta para registro das atividades no campo e em classe o Diário da Realidade. No Diário da Realidade, os educandos e as educandas registravam o tempo-escola, as ações do cotidiano escolar e o tempo-comunidade, no qual registravam os diversos acontecimentos da sua vida cotidiana fora da escola. Essas escritas, esses relatos nos ajudaram a compreender as dificuldades, os dilemas e a dinâmica das identidades do homem e da mulher do campo.

4 Tecendo algumas considerações

Avaliamos e consideramos que o currículo alicerçado na perspectiva da educação dialógica problematizadora e constituído pelos princípios da ecopedagogia — construído para o processo de escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental, destinado aos jovens e aos adultos, trabalhadores e trabalhadoras do campo — obteve êxito.

Isto porque consideramos como elemento fulcral para esse processo o estabelecimento da relação dialógica, fundamental para o desenvolvimento das atividades propostas, que permitiu aos participantes o resgate e valorização das suas experiências, dos seus saberes como condição essencial à ampliação de uma consciência crítica inerente ao exercício pleno da sua cidadania. Igualmente, no reconhecimento do direito à educação do povo do campo, para que este possa participar coletivamente dos modos de produção comunitária e viver dignamente no mundo moderno.

Nesse sentido, o currículo cumpre com sua função maior, que diz respeito a selecionar conhecimentos e práticas a serem desenvolvidas no contexto escolar, comprometidas com as dinâmicas sociais, políticas, culturais e intelectuais, enfim, com a dinâmica que caracteriza a sociedade.

Referências

- ANGOTTI, J. A.; DELIZOICOV, D. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 191-A, p.1, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 9 de abril de 2002.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: investigación-acción en la Formación del Profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1986.
- FREIRE, P. **A experiência do MOVA**. São Paulo: Ministério da Educação e Desporto; Instituto Paulo Freire, 1996.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. Mairinque: Fundação Petrópolis, 2000.
- MEDEIROS, M. N. A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular: a contribuição do pensamento de Paulo Freire. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5. 2005, Recife. **Anais [...]**. Recife, 2005. Disponível em: [http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular- a contribuição do pensamento de paulo freire.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20como%20express%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20popular-%20a%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20do%20pensamento%20de%20paulo%20freire.pdf). Acesso em: 27 mar. 2012.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículo e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.
- PROGRAMA AGENDA 21. **Carta da Terra**. UNESCO: Paris, 2000.
- SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, E. de A. L. Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Homologado - Despacho do Ministro em 12 de março de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 13 de março de 2002.

O OLHAR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PRONERA: UM ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ



Geovani de Jesus Silva²⁸
Julia Maria da Silva Oliveira²⁹
Livia Andrade Coelho³⁰
Arlete Ramos dos Santos³¹

Introdução

O Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em 1998, no Brasil, a partir da luta dos movimentos

²⁸ Professor Adjunto no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus Eunápolis. Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), de Lisboa; Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz UESC, Ilhéus, Bahia. Coordenador do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas do Departamento de Ciências da Educação (CEPECH/DCIE/UESC). E-mail: geovanideporto@yahoo.com.br

²⁹ Professora Titular no DCIE da UESC. Licenciada em Pedagogia pela UESC; Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); e Doutorado em Educação pela Université de Montréal, Québec, Canadá. Coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (CEPECH/DCIE/UESC). E-mail: jmsoliveira@uesc.br

³⁰ Professora Adjunta no DCIE DA UESC. Licenciada em Pedagogia pela UESC. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFBA. Coordenadora Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado na modalidade a distância pela UESC. Coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (CEPECH/UESC) e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares Sobre Tecnologias e Educação (Ábaco/UnB). E-mail: coelho.livia2@gmail.com.

³¹ Professora Adjunta no DCIE da UESC. Pós-doutorado em Educação e Movimentos Sociais do Campo pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Doutorado em Educação pela UFMG. Mestrado em Educação pela UFMG e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UESC; Coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (CEPECH/DCIE/UESC) e faz parte do Colegiado Estadual do PRONERA; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDEC) do CEPECH/DCIE/UESC. E-mail: arlerp@hotmail.com

sociais, motivados pela busca de uma educação que partisse da problemática e das necessidades concretas vivenciadas pelos sujeitos do campo. Sua dimensão teórica e metodológica está respaldada nas conquistas obtidas na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº. 9.394 (BRASIL, 1996), que traz, em seus artigos 3, 23, 27, 28 e 71, o reconhecimento da diversidade sociocultural, bem como reconhece o direito à igualdade e à diferença, possibilitando, assim, a participação da sociedade civil na busca de diretrizes operacionais específicas para o campo.

Saviani (2000) nos mostra na íntegra os documentos oficiais da educação brasileira que deixam claro tal proposição de atendimento aos sujeitos do campo brasileiro. Um exemplo é o Art. 28 da LDB nº. 9.394 (BRASIL, 1996, p. 27.836):

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Com base no referido artigo da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), foi possível a organização dos movimentos sociais, intelectuais e sociedade civil, para buscar meios de mobilizações a fim de garantir que tais direitos fossem legitimados legalmente.

Em conformidade com a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo preconizam a garantia ao respeito à diversidade do campo, nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia; a autonomia institucional para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas do campo, sempre que orientadas para o desenvolvimento sustentável e desde que respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais; a flexibilização da organização do calendário escolar, o desenvolvimento das atividades em diferentes espaços pedagógicos; a gestão democrática das escolas, estimulando a autogestão, a autonomia e o fortalecimento da organização de conselhos que implementam um programa de desenvolvimento para a população do campo; e por fim, propõem,

sob responsabilidade da União, estados, Distrito Federal e Municípios, o atendimento escolar à Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, incluindo a alfabetização para aqueles que não concluíram a escolaridade na infância e juventude (ANDRADE; DI PIERRO, 2003, p. 12).

Assim, para um melhor entendimento, nesse trabalho far-se-á inicialmente uma discussão da importância dos movimentos sociais para o florescimento de um paradigma de educação do campo no Brasil, e, posteriormente, será feita uma análise do PRONERA enquanto política pública do campo, bem como da sua implementação na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a partir do olhar dos movimentos sociais atendidos, quais sejam: Movimento de Luta pela Terra (MLT), Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado da Bahia (FETAG-BA.), Polo de Unidade Camponesa (PUC) e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de Ensino Médio. O objetivo é discutir a atuação da universidade na implementação desta política, sob a perspectiva dos sujeitos. Para tanto, foram realizadas entrevistas com as lideranças de movimentos sociais inclusos no PRONERA-UESC, às quais estiveram acompanhando desde o início da implantação da referida política em 2003, até à finalização do convênio.

1 Contextualização dos Movimentos Sociais e a Luta pela Educação do Campo no Brasil

O termo “movimentos sociais” tem sido usado em várias acepções no Brasil. Seja para designar qualquer ação coletiva de forma ampla, ou mesmo para designar estritamente mobilizações reivindicativas da sociedade civil. O processo investigativo sobre os movimentos sociais, principalmente a partir da década de 1970, século XX, constituiu-se de uma base epistemológica que diverge em várias nuances. Scherer-Warren (1993) se refere aos movimentos sociais, amplamente, para designá-los como toda e qualquer mobilização social de massas humanas que reivindicam alguma coisa do Estado e/ou determinados segmentos da própria sociedade civil.

Para Gohn (2007), movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas de a população se organizar e representar suas demandas. São várias as formas dessas ações se manifestarem, de maneira direta e indireta, podendo ser exemplificados com

mobilizações, marchas, passeatas, atos de desobediência, entre outros. Os movimentos sociais compreendem e exploram pedagogicamente as tensões e contradições da sociedade. Onde há tensões as pessoas são obrigadas a repensar e reaprender a mudar valores, concepções e práticas (SOUZA, 2006).

É possível verificar na literatura que trata do tema uma profusão de interpretações sobre o conceito, nomeando-o como lutas, protestos, revoltas, revoluções, mobilizações, sendo classificados como grupos de interesse, grupos de pressão, ou apenas como ações coletivas.

Na atualidade, os paradigmas dos movimentos sociais têm se baseado nos modelos norte-americano e europeu. O primeiro se destaca pelo estudo das teorias clássicas sobre a ação coletiva, a teoria da Mobilização de Recursos (MR) e a teoria da Mobilização Política (MP). O segundo se subdivide em teoria neomarxista e teoria dos Novos Movimentos Sociais (NMS). No que se refere ao estudo das teorias clássicas, tal enfoque predominou até a década de 1960 e se volta para a compreensão dos comportamentos coletivos, com base em pressupostos sociopsicológicos, ação institucional e não institucionais. Com base na análise desse paradigma,

a adesão aos movimentos sociais seriam respostas cegas e irracionais dos indivíduos desorientados pelo processo de mudanças que a sociedade industrial gerava. Nessa abordagem dava-se, portanto, grande importância à reação psicológica dos indivíduos diante das mudanças, reação considerada comportamento não-racional ou irracional (GOHN, 2007, p. 24).

Observando sempre um viés psicológico, o paradigma clássico é apontado como uma abordagem elitista e pluralista em que se caracterizavam pelas eleições livres, competição e participação ativa das minorias por meio de partidos e de grupos de interesse. Várias foram as mudanças ocorridas no mundo no período pós-guerra e, no que se refere às análises sobre os movimentos sociais, a partir dos anos de 1960, houve uma mudança considerável nas suas estratégias e formas de organização.

No contexto norte-americano surgiu uma nova teoria denominada Mobilização de Recursos (MR), a qual rejeita a interpretação clássica por acreditar que esta supervalorizava as questões emocionais e da coletividade. Contrapondo-se ao paradigma clássico que percebia nas massas um comportamento irracional, a teoria da MR se pauta em uma interpretação de que as massas possuem uma base organizacional-comportamentalista (SANTOS, 2010).

A perspectiva marxista de análise dos movimentos sociais se pautou no movimento operário, o qual buscou contribuir para a superação da sociedade capitalista, tendo como meta a transformação política e social. Os conceitos marxistas de mais-valia e modo de produção são usados pelos movimentos sociais de orientação marxista nas suas lutas até os dias atuais. Os autores que estudaram o marxismo no espectro dos movimentos sociais se subdividem em algumas correntes. No marxismo clássico, dentre os seguidores, destacam-se Gramsci e Rosa Luxemburgo, e os neomarxistas, como Thompson, Castells e Offe, os quais têm como foco as bases identitárias comuns e a emergência da classe operária.

A discussão sobre os Novos Movimentos Sociais (NMS) refere-se, inicialmente, aos estudos surgidos na Europa, tendo como elemento básico a rejeição do marxismo ortodoxo como forma de explicar as ações coletivas de lutas sociais. Nesse novo olhar, passou-se a privilegiar a explicação das questões sociais observando o microestrutural, e não o macroestrutural, como se fazia no estrutural-funcionalismo. Os teóricos de destaque nessa nova abordagem são Offe, Melucci, Laclau, Touraine e Mouffe.

As categorias de análise desse novo contexto são: a cultura, a ideologia, a solidariedade, as lutas sociais e a identidade. Para Bogo (2008), a identidade se manifesta pela unicidade entre natureza e cultura em oposição à outra identidade. A existência física é reconhecida por certas características básicas de cada ser, forjadas pelo movimento da matéria e, no caso dos seres humanos, pela capacidade de ação e imaginação.

Os NMS estão agindo de forma transversalizada, incluindo pessoas da “esquerda” e da “direita”, independentemente da classe social, não sendo designados como trabalhadores que reclamam a superação da sociedade capitalista, mas são pessoas que reclamam uma sociedade mais humana, harmoniosa, sustentável, participativa, descentralizada. A exemplo dos movimentos sociais Antiglobalização, surgidos nos Estados Unidos em 2002, que negam a forma como a ordem capitalista instituída vigente se reproduz, e não a ordem em si. O movimento social antiglobalização é movido pela busca de soluções alternativas aos problemas sociais e a própria preservação da vida no planeta, e não para a sua destruição, suas ações são motivadas pela solidariedade, e não pelo ódio (GOHN, 2007).

Quando se trata de um paradigma latino-americano de movimentos sociais, nota-se muitas diferenças em relação ao europeu e ao americano. A América Latina se diferencia quanto aos processos histórico-culturais, com destaque para o passado colonial, escravocrata e de servidão indígena, baseado na monocultura e exploração intensiva de seus recursos naturais.

Nas análises teóricas predominou a teoria da modernização até a década de 1960, cuja forma de análise partia de modelos comparativos. Nas teorias elaboradas pela Comissão Econômica para Desenvolvimento da América Latina (CEPAL), predominava a dicotomia “moderno x atrasado”. Houve também a teoria da dependência, elaborada por Cardoso e Falleto (1970), que chamava atenção para as especificidades da América Latina, tratando-a como espaço onde o desenvolvimento deveria ser analisado de maneira global, e todos os problemas de desigualdades sociais eram explicados como sendo consequência das diretrizes econômicas dos países dominantes (GOHN, 2007).

No Brasil, as lutas sociais sempre estiveram presentes desde o momento da colonização. Primeiro com os índios, que não aceitaram pacificamente a subtração de suas terras pelos colonizadores; depois com os escravos, que se organizaram em movimentos, construindo os quilombos (HOLANDA, 1995). Ocorreram ainda várias lutas pela independência. Basta recorrer à história brasileira para ter conhecimento do grande contingente de pessoas que se uniram em torno de objetivos comuns, constituindo, assim, os movimentos sociais do Brasil.

Dentre os diversos movimentos que obtiveram repercussão nacional e se sobressaíram na luta por transformações na sociedade, destacaram-se Canudos, Guerra do Contestado e as Ligas Camponesas. Com base nas análises³² sobre tais movimentos sociais no território brasileiro, observa-se que são fundamentados na teoria marxista e vinculados aos espaços urbano e rural, sendo que, a título de exemplo, nos espaços urbanos, tem-se as lutas por creches, movimento dos sem teto, lutas por transportes, saúde, construção de escolas públicas; e no âmbito rural, os movimentos de boias frias, de sem-terra, de pequenos agricultores, posseiros, dentre outros. Tendo como referência a luta de cada movimento específico, constata-se a presença de contradições subjacentes à sociedade capitalista brasileira, que expressa os conflitos gerados por cada grupo que não tem os seus direitos de cidadãos garantidos.

Entretanto, é importante ressaltar que tais movimentos despontaram no país, no período ditatorial, com maior relevância na década de 1970. Os movimentos sociais brasileiros só foram reconhecidos em meados de 1960, quando surgiram os primeiros movimentos de luta contra a política vigente, ou seja, a população insatisfeita com as transformações nos campos econômico, político e social.

³² Ver Gohn (2007), Fernandes (1996) e Souza (2006).

Os primeiros movimentos eram apenas movimentos de classe operária, lutando por melhores condições de trabalho e salário, sendo, portanto, considerados tradicionais, porque não se organizavam de forma independente. Estavam sempre ligados a um partido, submetendo-se à subordinação e autoritarismo dessas instituições burocráticas, políticas e ideológicas, para se fortalecerem como movimento de massa. Esses movimentos, a partir da década de 1970, passaram a lutar por questões que iam além das carências. Ousaram lutar por emancipação humana e transformação social e tiveram como forte aliada a igreja com sua teologia da libertação, principalmente até o período da redemocratização na década de 1980, quando houve a queda do regime ditatorial, e muitas prefeituras foram ocupadas pelo partido dos trabalhadores, tendo como ocupantes de cargos burocráticos militantes do Partido dos Trabalhadores (PT) e as lideranças de movimentos sociais.

Nesse período, muitos movimentos entraram em crise, se extinguíram ou se transformaram em Organizações Não Governamentais (ONGs), havendo um arrefecimento nas lutas. Porém, nesse momento, houve um crescimento dos movimentos sociais rurais, destacando-se, nesse contexto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de base marxista, cuja bandeira de luta era a reforma agrária e a transformação da sociedade. As lutas relacionadas ao campo no Brasil contemporâneo têm como contribuições teóricas autores como Grzybowski (1991), Medeiros (1989), Martins (1989), Fernandes (1996), Stédile (2005), dentre outros. Nesse contexto de lutas dos movimentos sociais do campo, ganha destaque a luta pela educação do campo, cuja lógica subjacente é a valorização do camponês³³.

Agênese das discussões sobre a educação do campo foi o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), que aconteceu em 1997, e, posteriormente, nas Conferências para Educação Básica do Campo, realizadas respectivamente em 1997, 1998, 2004, dentre outras, com a participação de entidades internacionais, da sociedade civil e de órgãos do Governo³⁴. Como resultado desse trabalho, foi constituída uma comissão dos movimentos

³³ “A palavra camponês não designa apenas o seu nome, mas também o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo, em contraposição à povoação ou à cidade, mas também na estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico” (MARTINS, 1989, p. 22-23).

³⁴ Ministério da Educação (MEC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Universidade de Brasília (UnB), Escolas Familiares Agrícolas (EFAs) e o Movimento de Jovens e Adultos (MOVA).

sociais para atuar junto com os órgãos do Ministério da Educação (MEC) a fim de discutir a educação do campo.

Em 2002 foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, as quais preconizam que

A educação do campo, tratada como Educação Rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas ultrapassa ao acolher os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mas do que um perímetro não-urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002, p. 1).

A Conferência de Educação Básica para o Campo, realizada em 2004, discutiu a retirada do termo “Básica” do tema da conferência por entender que ele limita o prosseguimento dos estudos do homem do campo, oferecendo-lhes apenas o que é básico para a sua sobrevivência. Observa-se que é levado em consideração que o homem do campo deve ter liberdade para seguir carreira acadêmica, como o faz o homem urbano. Na elaboração do Plano Plurianual, em 2003, os movimentos sociais retomam as discussões sobre o campo brasileiro e garantem a implementação de políticas para a reforma agrária, desenvolvimento da agricultura familiar, estímulo à economia solidária de forma cooperativa e, no aspecto educacional, a educação do campo é entendida como ação estratégica do governo para a emancipação da cidadania.

Assim, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) institui, pela Portaria n.º 1.374, de 3 de março de 2003, um Grupo Permanente de Trabalho com o objetivo de articular ações pertinentes à educação do campo, constituído de representantes do governo, da sociedade e dos movimentos sociais, para apoiar e realizar ações que sirvam para refletir sobre a vida, os interesses e os valores do camponês. Faz parte da agenda dessa comissão, também, construir uma política de educação do campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país.

Dessa forma, é possível observar que, na trajetória da educação do campo, existe o papel do Estado, dos organismos internacionais, da sociedade civil organizada, experimentando uma mudança paradigmática no cenário político-econômico-social, tendo como sujeitos centrais os trabalhadores rurais, com suas diferenças culturais e identitárias, e a necessidade de desenvolver conhecimentos educacionais críticos, cujos autores são os próprios

protagonistas. Por força dessa luta é que ocorreram conquistas como a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), na qual, dentro das suas especificidades, estão as questões relacionadas à educação do campo.

2 O PRONERA como política de Educação do Campo

O PRONERA foi criado por meio da Portaria nº. 10, de 17 de abril de 1998, pelo Ministério da Política Fundiária, e está compreendido como política do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Seu objetivo é “promover o acesso à educação formal em todos os níveis nas áreas de reforma agrária” (INCRA, 2004, p. 22).

O Programa faz parte de uma série de ações governamentais, criadas na década de 1990, voltadas para a agricultura familiar. Devido à dimensão que vem tomando no processo de escolarização em todas as modalidades de ensino nos assentamentos da reforma agrária e à forte participação dos movimentos sociais do campo na sua concepção e implementação, o PRONERA é considerado por alguns autores (MOLINA, 2003; JESUS, 2004; ANDRADE; DI PIERRO, 2003) como um passo fundamental na construção de políticas públicas de educação para o meio rural brasileiro.

Faz parte das suas metas reduzir taxas de analfabetismo, elevar o nível de escolarização da população nos assentamentos de reforma agrária, promover a habilitação de professores em nível médio e superior, bem como a formação técnico-profissional dos jovens e adultos, com foco nas áreas de produção agropecuária e administração rural. Também compõem atribuições do Programa a produção de materiais didático-pedagógicos subsidiários às ações educativas.

O Manual do PRONERA (INCRA, 2004) determina que os projetos de educação do campo devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico que estejam voltados para o desenvolvimento de áreas da Reforma Agrária socialmente solidário, economicamente justo e ecologicamente sustentável. E estabelece que os princípios norteadores dessas práticas são: “princípio do diálogo, princípio da Práxis e princípio da transdisciplinaridade” (INCRA, 2004, p. 16).

Esse Programa tem sofrido muitas alterações desde a sua origem até se transformar em política pública, em 2010. Porém, a alteração atual é o

Decreto 7.352 (BRASIL, 2010), assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O referido documento reconhece os movimentos sociais como protagonistas desta política, além da obrigatoriedade da União em executá-la. É relevante observar o destaque dado à formação de professores quando o referido Decreto legitima pedagogias que dão condições aos povos do campo para estudar, a exemplo da pedagogia da alternância, que vem sendo muito utilizada pelos movimentos sociais do campo em parceria com instituições de Ensino Superior.

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

Assim, com base nas lutas dos povos do campo para garantir uma formação que atenda à realidade campestre, observa-se que o referido Decreto vem atender esse direito, pelo menos no plano ideal, porque no plano real o que tem acontecido é uma corrida por parte das Instituições de Ensino Superior para tentar implementar cursos nas várias modalidades de ensino em parceria com o INCRA/PRONERA, mas existe muita dificuldade para a liberação de recursos e até problemas com o governo federal, o qual, em algumas instituições, mesmo com os cursos já ocorrendo, não libera os recursos para que haja a conclusão destes, ficando os trabalhadores do campo à mercê da vontade política dos governantes. Tal fato tem gerado muitos conflitos e ocupações de prédios públicos para resolver questões orçamentárias para a implementação dessas políticas.

3 O PRONERA e sua implementação na UESC

A UESC é uma instituição de ensino superior que fica localizada na região Sul da Bahia, estado brasileiro em que chegaram os primeiros portugueses em

1500. Foi criada pela Lei nº. 6.344, de 5 de dezembro de 1991, reorganizada pela Lei nº. 6.898, de 18 de agosto de 1995, credenciada pelo Decreto nº. 7.633, de 16 de julho de 1999, conforme Parecer CEE nº. 089, de 31 de maio de 1999 e reconhecida pelo Decreto nº. 9.966, de 4 de abril de 2006, conforme Parecer CEE nº. 115/2006, do Governo do Estado da Bahia.

A área geoeducacional da UESC compreende as regiões de planejamento do estado da Bahia: o Litoral Sul da Bahia e abrange o vasto espaço do território deste estado, agregando as sub-regiões conhecidas como Baixo-Sul (11 municípios), Sul (42 municípios) e Extremo-Sul (21 municípios) da Bahia. Estão implantados na UESC 45 cursos de graduação (2014), dos quais, 22 bacharelados e 11 licenciaturas, modalidade presencial; são ofertados também 4 cursos de licenciatura a distância e 8 cursos de licenciatura de oferta especial do Programa de Formação de Professores do Ensino Básico – PARFOR.

Na UESC, o PRONERA foi implantado em 1998, iniciando com o Projeto de Alfabetização e Escolarização de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. A Alfabetização foi desenvolvida com 700 estudantes, distribuídos em 62 turmas: 27 turmas vinculadas ao Movimento de Luta pela Terra (MLT), 20 turmas da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), 6 turmas do Polo de Unidade Camponesa (PUC) e 9 turmas da Cooperativa de Pequenos Agricultores do Sul da Bahia (COOPASB). O projeto de Escolarização de 5ª a 8ª série foi oferecido a 100 jovens e adultos, dando-os a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental, sendo 20 alunos da FETAG, 20 alunos da COOPASB, 10 do PUC e 50 do MLT. Para estes sujeitos, o PRONERA se constitui como uma conquista dos movimentos sociais para garantir os direitos à educação, conforme podemos verificar abaixo no excerto da entrevista realizada com dirigentes do MLT e MST, respectivamente:

Sendo o MLT um movimento que luta, não apenas por terra, mas também por outros direitos negados aos excluídos ao longo da nossa história, vê[-se] hoje no PRONERA a possibilidade feliz de muitos dos nossos companheiros prosseguir, ter acesso a esse direito fundamental que é a educação pública qualificada para a partir dela acessar outros bens, enquanto sujeitos de direito (DIRIGENTE do MLT).

O PRONERA contribuiu para criar oportunidades de estudo, na educação de jovens e adultos, na formação de técnicos e em cursos superiores. [...] Mesmo com a interferência diferenciada das diversas universidades, é um processo de conscientização e transformação das pessoas envolvidas (DIRIGENTE do MST).

Nesse sentido, tendo sido desde o início caracterizado como uma luta dos movimentos sociais, o PRONERA se constituiu como condutor de reflexões sobre a educação do campo para fazer acontecer uma educação que leve em conta o direito do homem do campo, tendo como base uma reforma agrária e uma política agrícola de valorização à agricultura camponesa. Para tanto, a luta dos movimentos sociais do campo acontece no sentido de que não basta ter escolas no campo, mas é preciso construir escolas no campo com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

É importante ressaltar que o dualismo registrado na educação brasileira, ao beneficiar a classe dominante economicamente com projetos educacionais diferenciados e com maiores investimentos, constitui uma dicotomia a ser superada na luta dos movimentos sociais, e a universidade está inserida nesse contexto, como expressa um militante da FETAG ao falar da UESC:

A Universidade sempre foi burguesa, principalmente na região do cacau, no caso da UESC. Priorizou principalmente os “filhinhos de papai”, os senhores cacauicultores. Isso aí é um problema que os movimentos sociais sempre vêm costurando junto à universidade, para abrir, quando nada, uma portinha. E aí, quando surge o PRONERA, a gente consegue alguns professores de lá que se identificava com a luta. Aí foi possível algumas intervenções com sucesso, como, no caso, os cursos que foram implementados (DIRIGENTE da FETAG).

Destacando essa relação de ambiguidades no contexto educacional brasileiro, o MST (2004, p. 17), ao analisar a relação do Movimento com as universidades, informa que “na sociedade brasileira a universidade simboliza, de fato, e ainda hoje, o latifúndio do saber; uma instituição pensada desde uma lógica elitista e que se perturba toda vez que há a entrada de pessoas organizadas (movimentos sociais) que representam e lutam por outra lógica”.

Outra questão observada pelos sujeitos pesquisados foram as dificuldades encontradas para execução dos projetos. Alguns autores (JESUS, 2004; BELTRAME *et al.*, 2004; AZEVEDO, 2001; FOERSTE *et al.* 2004; ARAÚJO, 2004) já sinalizaram dificuldades na relação vivenciada pelos atores responsáveis pela construção das propostas de capacitação, entre movimentos sociais e universidade e entre movimentos sociais e INCRA, durante a implementação dos cursos do PRONERA. A dificuldade dos movimentos sociais do campo em trabalhar com as universidades é devido à lógica da cultura

universitária, que em geral tem pensado a complexidade do mundo a partir dos seus feudos de poder enraizados na lógica dos institutos e departamentos, sem a inclusão da subjetividade, da afetividade, da formação de valores, partindo de uma visão estritamente técnica, concebendo essa técnica como algo neutro, descomprometido politicamente (MOLINA, 2003).

Nessa mesma direção, Azevedo (2001) analisa que outros conflitos são gerados devido à visão, muito presente entre segmentos universitários, da impropriedade da instituição em compartilhar determinadas responsabilidades com os movimentos sociais, durante a execução do projeto, seja sob o argumento de não quebrar as autonomias de cada um, seja por uma suposta condição competente intrínseca à instituição universitária.

Quando questionados sobre as dificuldades vivenciadas na implementação do PRONERA no que se refere à UESC, os sujeitos da pesquisa manifestam a sua percepção da seguinte forma:

Inicialmente, aconteceu dentro da burocracia que é peculiar de quase toda instituição pública. No decorrer do tempo as coisas foram se complicando, pois verificamos que não se teve o devido planejamento e esbarramos em coisas elementares, a exemplo de se pensar em quem iria certificar, já que a UESC não certifica nível fundamental e médio, nem se fez convênio para atender a esta necessidade. Também o tratamento preconceituoso por parte de alguns dos seus servidores. Devemos ressaltar também que alguns professores e coordenadores colocaram toda a boa vontade e compromisso profissional para que as coisas dessem certo (DIRIGENTE DA FETAG).

Dificuldades para concluir o curso. Atraso na entrega de documentação, relatórios para o INCRA. Fez atrasar muito a conclusão, principalmente do Normal Médio. O INCRA deu 90 dias de prazo, e a UESC, mesmo assim, atrasou um dia a mais. Por isso, a universidade teve que devolver dinheiro (178.000,00), sendo que o curso ficou parado por falta de verbas - 38.000,00 (DIRIGENTE DO MST).

Quando a universidade vai fazer um vestibular, se o aluno chegar atrasado e o portão estiver fechado, ele perdeu o horário e não vai entrar. Então a universidade não pode também perder o prazo (DIRIGENTE DO MLT).

O convênio teve início em 1999, com a formação dos coordenadores e monitores para trabalhar com os jovens e adultos

não alfabetizados nos assentamentos, mas, na implantação do Fundamental e Médio, surgiram outras dificuldades, a exemplo de local com diária compatível com o valor por aluno que estava previsto no projeto (MILITANTE DO PUC).

Os movimentos sociais apontam questões básicas necessárias ao bom funcionamento dos cursos, alegando que a universidade não cumpriu as suas atribuições como deveria, e ainda aparece certo descaso da universidade para com os movimentos sociais, implicitamente na fala do dirigente do MLT. Existem estudos como os de Azevedo (2001), que afirmam que a complexidade nas relações dos atores também está ligada à excessiva “ideologização” do processo pedagógico, produzida por parte de setores do movimento social que veem a si mesmos como únicos ou principais condutores do programa como um todo, redundando numa estranha e equivocada relação na qual a instituição universitária e os monitores (responsáveis diretos pela dimensão “especificamente pedagógica”) se subordinariam às orientações político-ideológicas dos movimentos.

4 Conclusão

Sob nossa perspectiva, o PRONERA é um programa que se constitui como um importante passo na construção de políticas públicas de educação para o meio rural. A sua importância deve-se não só ao número de alunos atendidos, mas ao envolvimento de diferentes atores em sua construção e execução, o que vem gerando um forte debate sobre a Educação no Campo.

Contudo, os conflitos entre os atores envolvidos no PRONERA devem ser observados e analisados, para que se possa compreender que tipo de conhecimento está sendo gerado nas propostas educativas criadas no âmbito do Programa, em nome da sustentabilidade.

Mesmo com toda a diferença existente entre a lógica das universidades e dos movimentos sociais, com os conflitos que muitas vezes ocorrem nessa interação, consideramos que se aprendeu a trabalhar junto, sendo que parte significativa dos resultados alcançados pelo PRONERA foi consequência dessa aprendizagem (MOLINA, 2003). É nesse âmbito que se insere o PRONERA/UESC.

Apesar das descontinuidades vivenciadas na liberação de recursos, dificuldades de infraestrutura e das condições adversas que o programa tem enfrentado em âmbito nacional e local, entendemos que a partir das ações e práticas pedagógicas vivenciadas por todos os parceiros, o PRONERA se

constitui de fato como uma política imprescindível para a educação do campo. As experiências vividas por meio das parcerias estabelecidas contribuem para o fortalecimento de novas formas de participação que não se esgotam apenas na representatividade. Constatamos que os princípios do PRONERA têm contribuído para o desenvolvimento de formas de coparticipação, com base na ética e na responsabilidade coletiva.

Outrossim o PRONERA tem proporcionado avanços no aprofundamento da compreensão de que o desenvolvimento com vistas à sustentabilidade passa pelas condições de aprendizagem, e a educação faz parte desse processo, pensando projetos educativos que envolvam os camponeses e a sua relação consigo mesmos e com a natureza, fortalecendo, assim, os objetivos da educação do campo.

Referências

- ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação.** São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- ARAÚJO, S. G. O PRONERA e os movimentos sociais: protagonismo do MST. *In*: ANDRADE, M. G.; DI PIERRO, M. C.; MOLINA, M.C.; JESUS, S. M. S. A. de, (org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação de educação na reforma agrária** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.
- AZEVEDO, A. A. Traçando caminhos e descaminhos de um processo de educação no meio rural: reflexões a partir de uma experiência do PRONERA no Rio Grande do Norte. **Revista da FAGED**, Salvador: UFBA, n. 5, p. 71-89, 2001.
- BELTRAME, S. *et al.* Universidade e movimento social: interação entre sujeitos educadores. *In*: BELTRAME, S. *et al* (org.) **Educação de Jovens e Adultos: estudos e práticas do campo.** Florianópolis: NUP; CED; UFSC, 2004. p. 17-25.
- BOGO, A. **Identidade e luta de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- BOLETIM DE EDUCAÇÃO [DO] MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA — MST, São Paulo, n. 9, dez. 2004.
- BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA, tornando-o uma política pública permanente. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 de novembro de 2010.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 9 de abril de 2002.

CARDOSO, F. H., FALLETO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

FERNANDES, B. M. **MST: Formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FOERSTE, E. *et al.* Professores, sem-terra e universidade: qual parceria? *In: ANDRADE, M. R. et al. (org.). A Educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação de educação na reforma agrária*. Brasília, DF: PRONERA, 2004. p. 211-227.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1991.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INCRA. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA — INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: manual de operações**. Brasília, DF: INCRA, 2004.

JESUS, S. M. S. O PRONERA e a construção de novas relações entre Estado e Sociedade. *In: ANDRADE, M. R. et al. (org.). A Educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação de educação na reforma agrária*. Brasília, DF: PRONERA, 2004. p. 89-100.

KOLLING, E. J. NERY, I. MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação Básica do Campo** (memória). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Cadernos Por uma Educação Básica do Campo, v. 1).

MARTINS, J. S. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MEDEIROS, L. S. de **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) — Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SANTOS, A. R. **A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHERER-WARREN, I. **Rede de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

STÉDILE, J. P. (org). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: UMA PERCEPÇÃO ACERCA DOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES NA CIDADE DE ILHÉUS-BAHIA



Elaine Lima Santos³⁵
Elisângela Bárbara dos Santos Dias³⁶
Julia Maria da Silva Oliveira³⁷
Sara de Oliveira Portugal³⁸
Simone Souza da Silva³⁹

Introdução

Há décadas a sociedade reivindica ignora uma educação de qualidade que contemple as necessidades educativas relacionadas à cultura, ao trabalho, aos direitos humanos e às transformações culturais e econômicas, o que tem contribuído para o surgimento de novas modalidades de educação dentro de uma perspectiva de reflexão crítica, bem como para a importância de ações e fenômenos coletivos que superem as restrições de ações individuais. Este cenário tem evidenciado a construção de experiências educativas fora do ambiente escolar, assim, a educação não escolar vem se consolidando.

Desde 1990, após a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia, tem-se discutido acerca dos processos educativos fora do âmbito escolar. Estas discussões são acompanhadas por questões que vão desde a importância de uma educação que não se limite às ideologias do Estado, até uma educação de qualidade e igualdade e equidade que alcance as classes menos favorecidas. Segundo Moura e Zuchetti (2009, p. 4),

³⁵ Pedagoga da rede privada de ensino do município de Ilhéus, Bahia.

³⁶ Pedagoga da rede privada de ensino do município de Ilhéus, Bahia.

³⁷ Professora Titular no Departamento de Ciências da Educação (DCIE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Doutora em Educação pela Université de Montreal, Montreal, Quebec, Canadá; pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências Humanas (CEPECH /DCIE/UESC). E-mail: jmsoliveira@uesc.br

³⁸ Pedagoga da rede privada de ensino do município de Ilhéus, Bahia.

³⁹ Pedagoga da rede privada de ensino do município de Ilhéus, Bahia.

“pensar em outros espaços educativos para além daqueles institucionalizados é uma demanda que os sistemas escolares após a Segunda Guerra não conseguiram atender de forma satisfatória”. Desta forma, as transformações ocorridas a partir dos anos de 1990, na economia, na sociedade e no mundo do trabalho evidenciaram a importância da educação em diferentes espaços. Diante dessas mudanças, começou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e os valores culturais que envolvem os indivíduos, porém Gohn (2011, p. 101) assevera que “não são apenas as mudanças na economia e os apelos da mídia que têm configurado um novo campo para a educação não formal. Agências e organismos internacionais, como a ONU e a UNESCO, bem como alguns estudiosos, também têm contribuído” para que isso ocorra.

Na atualidade, a educação, entendida como um processo que possibilita mudanças no campo social, tem se constituído um instrumento privilegiado para atender a demanda do mundo globalizado. As transformações vividas pela sociedade evidenciam novas estruturas pedagógicas, que se diferem daquelas que se encontram nos espaços formais.

A educação em espaços não escolares refere-se às práticas educativas que ocorrem no campo social, as quais se distinguem daquelas desenvolvidas no interior da escola. De acordo com Garcia (2001, p. 148), “por muito tempo estas se configuram como complementar à educação escolar, bem como a educação familiar assistindo a diferentes sujeitos”. Como proposta pedagógica, os espaços não escolares visam à valorização das diferenças raciais, étnicas e sociais. Na contemporaneidade, as práticas educativas desenvolvidas em espaços não escolares se transformaram em ações reconhecidas pelo Estado e pela sociedade, visto que estas se encontram em um contexto sociocultural e sociopolítico baseado na valorização dos saberes comunitários e ações coletivas que objetivam alcançar mudanças sociais.

A modalidade de educação e as ações pedagógicas, desenvolvidas no âmbito dos espaços não escolares, estão fundamentadas na educação não formal, posto que a “educação não formal inclui a educação não escolar não sendo ambos sinônimos, há posições que supõem o termo não escolar mais amplo que o não formal” (VACAI, 2001, p. 26). A educação em espaço não escolar é caracterizada por estruturas e espaços diferenciados das instituições formais, uma vez que apresentam metodologias que propõem a interação e o trabalho coletivo e recursos didáticos diferenciados. Esse contexto traz reflexões acerca do preparo do pedagogo para a realização de práticas educativas diferenciadas. Isto porque, na sociedade hodierna, ainda persiste, nos cursos de licenciatura em Pedagogia, o debate sobre a ação do pedagogo fora dos espaços escolares,

apesar de argumentos contrários. A presença de pedagogos em diferentes espaços (por exemplo, a Pedagogia Social), para além da escola, tem crescido em atendimento às novas demandas educativas, o que consequentemente fortalece e consolida a educação em espaços não escolares.

No que se refere às práticas desenvolvidas fora do âmbito escolar, a proposta de educação nestes espaços se aproxima da pedagogia social defendida por Paulo Freire. A pedagogia social abrange as esferas mais amplas da educação, e estas se têm configurado em diversas áreas do saber, estabelecendo relações com a educação não formal. Nesse sentido, Cordeiro, Moura e Melo (2011, p. 1) assinalam:

Toda prática pedagógica é uma prática social, abrangente e formativa, ocorrendo em situações diversas e em diferentes espaços, sob a influência das demandas e desafios da sociedade das finalidades educativas, dos conhecimentos envolvidos, das especificidades institucionais e do perfil dos sujeitos que desenvolvem a prática.

A educação em espaços não escolares assume o desafio de ampliar a compreensão sobre a importância de práticas desenvolvidas no ambiente não escolar, visto que estas potencializam a construção de novos saberes, instituindo diferentes culturas, metodologias de ensino e aprendizagem. O entendimento de que a educação não se restringe ao sistema escolar tem se constituído um desafio, visto que há décadas, como ressaltam Barros e Santos (2011, p. 3), “a sociedade elegeu a escola como espaço de construção e transmissão de conhecimentos e, consequentemente, de atuação do pedagogo, para entender os processos de organização e gestão da educação”.

O processo de ensino desenvolvido nos espaços não escolares busca constituir o conhecimento, a fim de reduzir os processos de exclusão educacional, bem como romper com as práticas individuais.

1 Espaços não escolares

Embora a educação seja considerada por toda a sociedade como elemento preponderante para a inserção do jovem no mercado de trabalho, tanto em países ricos quanto nos pobres, a escolarização dos jovens tem se constituído um desafio, sobretudo para os países periféricos.

Neste contexto, a educação não formal é vista como uma estratégia para diminuir os efeitos causados pelas demandas da economia atual, na

qual a exigência por mão de obra qualificada está posta pela economia mundial neoliberal desde a década de 1980, que, dentre outros fatores, tais como a reorganização do trabalho e o desemprego estrutural crescente, afetaram diretamente a juventude dos setores mais carentes da sociedade. As consequências decorrentes desses fatores são mais perversas em países com a economia periférica, como por exemplo o Brasil. Dados produzidos pelo IBGE (2011) indicam que os jovens representam 51 milhões na faixa etária entre 15 e 29 anos. No entanto, constata-se que a distância entre o Brasil e os países ricos é de mais de três décadas no que diz respeito a políticas públicas destinadas a esta população (LARANJEIRA; TEIXEIRA, 2008).

Diante deste cenário, a educação se configura como um mecanismo importante na preparação dos jovens para o mercado de trabalho. Porém, alguns países que possuem economia periférica, como o Brasil, têm ainda dificuldades significativas na oferta de uma educação de qualidade, o que amplia, por exemplo, a taxa de desemprego daqueles trabalhadores que não adquiriram ainda as competências exigidas pelo atual sistema, o qual está fundamentado na lógica neoliberal dos direitos sociais.

A situação precária da educação pública tem contribuído para o aprofundamento da desigualdade social e cultural na formação dos jovens oriundos das camadas menos favorecidas da população. O fracasso escolar, traduzido por elevados índices de abandono escolar e a repetência, avigora a distorção idade-série, comum entre jovens pobres e negros. A situação vigente caracteriza o percurso escolar de uma grande parte dos jovens pertencentes às classes menos favorecidas, que são inseridos, sem a devida qualificação, no mercado informal, com baixa remuneração e discriminação, obstáculos à sua inserção socioprofissional.

As tentativas da educação não formal de responder às necessidades educacionais, sociais e econômicas fazem parte das soluções de integração dos jovens ao contexto institucional. Seus objetivos são: a conquista da confiança em si, da autonomia, da solidariedade, da cidadania, imprescindível à participação na sociedade civil para maior significação dessas práticas.

As críticas ao Estado, no que diz respeito à luta contra as crescentes formas de desigualdades, sua ineficácia, fragilizam ainda mais essas populações e aumentam a ocorrência de risco social, menos admitido pelo Estado e cada vez mais pelos próprios cidadãos (LARANJEIRA; TEIXEIRA, 2008). Em um panorama com tais singularidades, as escolhas se tornam cada vez mais distintas, o que influencia a propagação de uma “cultura da violência”, provocada

por uma ordem social excludente. Os jovens são significativamente os mais afetados, principalmente nos bairros periféricos dos grandes centros urbanos.

Diante da significativa retração do Estado, outras instâncias, fora do ciclo institucional, são chamadas para a socialização e formulação de metodologias diferenciadas que provoquem a inserção dos jovens no espaço urbano. Para as autoras Laranjeira e Teixeira (2008), as organizações de solidariedade e de sociabilidade são construídas pelos atos individuais e coletivos no contexto urbano. Em frente a essa situação, valem as perspectivas dos jovens em relação ao mundo do trabalho e suas reproduções sobre esse campo nas experiências adquiridas na escola e nos espaços de educação não formal.

A Educação não formal, a partir dos movimentos sociais, é um processo educacional que enfatiza as práticas sociais coletivas. Gohn (1999, p. 104) afirma que “a Educação não formal tem sempre um caráter coletivo, passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo”. O termo “não formal” tem sido utilizado para classificar atividades educativas realizadas fora de um ambiente escolar. De acordo com Fávero (2007), há muito tempo este tipo de educação era classificado como atividades “extraescolares”, as quais ocorriam fora da escola, mas fortaleciam a aprendizagem escolar em espaços como bibliotecas, cinemas, teatros, museus etc.

A terminologia formal/ não formal/ informal, segundo o autor supracitado, tem origem anglo saxônica e foi incorporada no campo educacional a partir dos anos 1960. Para Fávero (2007, p. 1), a educação não formal ainda não possui um conceito definitivo, adequado, e geralmente refere-se “ao escolar, considerado, nem sempre propriamente, como formal e com frequência maior ainda recobre experiências as mais diversas, às vezes entendidas como educação social, que têm entre si o traço comum de serem realizadas fora do espaço e tempo escolares”.

Por sua vez, Gohn (2011, p. 108) afirma que a educação não formal se define por uma ausência, comparada ao que existe dentro da escola, ocorre em espaços, quais sejam: “no bairro, associação, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos”. Sublinha também que a educação não formal era vista, até o ano de 1980, como um campo de pouca importância no Brasil, tanto pelos educadores quanto pelas políticas públicas, e a atenção sempre foi mais voltada para a educação formal, desenvolvida dentro das instituições escolares (GOHN, 2011).

De acordo com a autora, a educação não formal era vista como um conjunto de ações que tinham, por objetivo, alcançar a participação de pessoas das áreas denominadas extensão rural (GOHN, 2011). O grande destaque que esta educação passou a ter a partir dos anos de 1990 foi devido às transformações ocorridas na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Diante destas mudanças, começou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e os valores culturais que envolvem os indivíduos. Porém, Gohn (2011, p. 101) enfatiza que “não são apenas as mudanças na economia e os apelos da mídia que têm configurado um novo campo para a educação não formal. Agências e organismos internacionais, como a ONU e a Unesco, bem como alguns estudiosos, também têm contribuído”.

Essa mudança na educação, para Gohn (2011), se difunde e tem como objetivo desenvolver competências que possibilitem aos indivíduos organizar e delinear não só suas vidas, mas também sua trajetória de trabalho.

Ainda de acordo com Gohn (2011, p. 10), a aprendizagem dos conteúdos não escolares não pode ser denominada como educação informal, pois essa terminologia trabalha a partir de um paradigma no qual existem apenas dois tipos de aprendizagem: o escolar e o não escolar. Em contrapartida, a educação não formal cresceu e ampliou seu objetivo, divulgação e uso em diferentes meios, e “novas formas de trabalho pedagógico têm sido desenvolvidas nas práticas de educação não formal, gerando a figura do educador (a) social”. Essa educação não se limita tão somente a uma camada social, mas envolve toda e qualquer classe. Por isso, é considerada também como um dos elementos fundamentais para o processo de formação dos seres humanos, independentemente de classe, cultura, origem. Nesse sentido, Gohn (2011, p. 14) salienta que,

a relação entre a educação formal e não formal é uma realidade no universo educacional brasileiro nos últimos anos. Esta relação, quando estabelecida sob a forma de parcerias com entidades e projetos sociais socialmente responsáveis, pode colaborar para uma formação cidadã, minimizando, nos casos de escolas situadas em regiões periféricas, a marginalização da população das camadas menos favorecidas, colaborando para uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, a educação não formal não tem o objetivo de se opor à educação formal, uma vez que essa “depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas,

determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação” (informação verbal⁴⁰). Entretanto, faz-se necessário enfatizar que, embora a educação não formal aconteça em espaços não escolares, isto é, espaços naturais ou urbanos que não possuem estrutura institucional, as práticas educativas “não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de progressão, podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem” (informação verbal)⁴¹.

Brandão (2006, p. 9) destaca que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante”. Dessa forma, apesar de não possuir a estrutura de um sistema institucionalizado, os espaços não escolares abrangem o processo que caracteriza a prática educativa, centrada nas funções sociais, políticas e culturais do aluno.

Na pesquisa bibliográfica realizada na base de dados Scielo, na área de Ciências Humanas, no período compreendido entre 2007 e 2015, nos periódicos *Ciência e Educação*, *Caderno Cedes*, *Revista Brasileira de Educação*, *Educar em Revista*, *Educação em Revista*, *Estudos Avançados*, *Ambiente e Sociedade*, *Caderno CRH*, *Dados — Revista de Ciências Sociais*, *Interface*, *Cadernos de Pesquisa*, *Paidéia*, *Opinião Pública*, *Revista Brasileira de Educação Especial*, *Trabalho, Educação e Saúde*, *Revistas Brasileira de Estudos Pedagógicos e Educação e Realidade*, observa-se que a educação não formal está associada diretamente à educação popular, movimento este que surge no Brasil, segundo Arroyo (2009), nos anos 1960, que se propõe a desconstruir as imagens negativas da sociedade, usando sua função política para apresentar as faces positivas dos grupos populares, que são caracterizados por Oliveira (2009, p. 310) como “jovens moradores de periferia, trabalhadoras de sexo, praticantes de medicina populares entre outros”. Esses grupos passam a ser incluídos nos processos de lutas políticas e culturais, com o objetivo de

trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado e investigação de modo que promova o

⁴⁰ Informação apresentada por M. Gadotti durante a conferência “A questão da educação formal/não formal” realizada no Institut International des Droits de l’enfant (IDE), Sion, Suisse, em 2005.

⁴¹ Idem.

crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e enfrentamento (VASCONCELOS, 2001, p. 15).

Assim, as práticas pedagógicas da educação popular são baseadas no coletivo e visam promover modificações sociais. Dessa forma, essa educação se insere no âmbito da Educação não formal, a partir dos movimentos sociais, os quais são processos educacionais que enfatizam as práticas sociais coletivas, uma vez que esta é uma das suas características, pois “é vivida como práxis concreta de um grupo” (GOHN, 1999, p. 104).

No que concerne à Educação Popular, esta possui a função de suporte para que haja participação da população em frente às influências necessárias para a efetivação das políticas públicas. Porém, é importante priorizar sua extensão pedagógica mediante as prioridades da população, uma vez que “os tempos e espaços não escolares dos sujeitos jovens que estão na escola mas que não são, em última instância, da escola” (SPÓSITO, 2003, p. 1).

Nota-se que não há divergência na discussão acerca da educação não formal e da educação em espaços não escolares, posto que esses dois tipos de educação tratam do mesmo objeto, qual seja, a possibilidade de proporcionar à pessoa ferramentas que lhe permitam ampliar seu conhecimento de si e do mundo em que vive, de desenvolver e fortalecer sua autonomia como protagonista da sua própria história.

Trajetória Metodológica

Na pesquisa bibliográfica realizada, buscamos, na base de dados Scielo, os estudos na área de Ciências Humanas que tratavam dos espaços não escolares a fim de identificar e analisar os aspectos que caracterizavam a dinâmica pedagógica desenvolvida nestes espaços e metodologias utilizadas para o desenvolvimento desta. Realizamos levantamento e análise nos seguintes periódicos: Ciência e Educação, Caderno Cedes, Revista Brasileira de Educação, Educar em Revista, Educação em Revista, Estudos Avançados, Ambiente e Sociedade, Caderno CRH, Dados — Revista de Ciências Sociais, Interface, Cadernos de Pesquisa, Paidéia, Opinião Pública, Revista Brasileira de Educação Especial, Trabalho, Educação e Saúde, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Educação e Realidade.

O critério único para seleção destes periódicos foi a avaliação realizada pela CAPES/QUALIS, isto é, selecionamos aqueles que obtiveram os conceitos A1 e A2. Na análise efetivada, verificamos a inexistência de pesquisas

desenvolvidas sobre os espaços não escolares no período compreendido entre 2000 e 2003. É tão somente a partir de 2004 que se observa o desenvolvimento de pesquisas com a referida temática.

A revisão da literatura foi guiada pelos descritores: Espaços não escolares; Espaços Escolares; Educação não Formal; Educação Formal; Educação Informal; Extraescolar; Pedagogia Social; Educação Sócia Comunitária; Educação Popular; Educação em Espaços não Escolares; e Práticas Educativas em Espaços não Escolares. A seleção destes descritores é oriunda da leitura sistemática acerca das temáticas nos periódicos da área. Os resultados dessa pesquisa estão dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Resultado do levantamento em periódicos

Periódicos	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Revista Brasileira de Educação	-	1	1	1	-	-	-	-	-
Educação e Sociedade	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Caderno CEDES	3	-	4	-	-	-	-	-	-
Caderno de Pesquisa	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interface: Comunicação, Saúde e Educação	-	-	-	-	-	-	-	17	-
Cadernos de Pesquisa	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciências e Educação	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educar em Revista	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Educação em Revista	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Estudos Avançados	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ambiente e Sociedade	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Revista de Ciências Sociais	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Paidéia	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Opinião Pública	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Revista Brasileira de Educação Especial	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Trabalho, Educação e Saúde	-	-	-	1	1	-	-	-	-
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos						-	-	-	-
Educação e Realidade						-	-	1	-

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados nos indicam, no período de 2007 a 2015, que estudos relacionados às ações educativas desenvolvidas nos espaços não escolares encontram-se em estado incipiente. Por outro lado, verificou-se que os pesquisadores desse campo de conhecimento definem a educação não formal por oposição à educação formal, e ainda que essa se encontra em direta conexão com a educação popular.

Nesse contexto, constatamos nos estudos que os espaços não escolares se distribuem em inúmeras extensões, abrangendo desde ações das comunidades, de movimentos sociais, organizações não governamentais, sociais e políticas até os da educação e cultura, uma vez que estimulam os grupos sociais a desenvolverem consciência de suas próprias condições de vida, assim como o reconhecimento dos processos históricos em que estão inseridos e o papel que realizam na sociedade.

2 Espaços não escolares na cidade de Ilhéus-Bahia

O INSTITUTO DE ACOLHIMENTO FEMININO RENASCER, coordenado por Adriana Montenegro, passou a ser de responsabilidade do município no ano de 2010. Em 2011, este espaço adquiriu um transporte, o que tem facilitado o acompanhamento de crianças e adolescentes para a reinserção familiar.

Tem como boas práticas garantir o direito de cidadania e carteira de identidade de todos os acolhidos. Como objetivo geral, visa acolher e amparar crianças em situação de vitimização, que sofreram algum tipo de negligência, abandono, violência de natureza psicológica, física e/ou psíquica, resguardando seus direitos garantidos por lei. Como objetivos específicos, objetiva priorizar a oferta de atendimento de diferentes modalidades de acordo com as necessidades de cada criança acolhida na instituição, respeitando sua faixa etária, promovendo ações interdisciplinares que garantem um bom desenvolvimento biopsicossocial de crianças vitimizadas, oferecendo a todas as crianças acolhidas um atendimento de qualidade, de respeito humano, sem discriminação de raça, de cor, credo ou qualquer outra tipicidade; favorece a preservação dos vínculos familiares e comunitários, contribuindo para reintegração da criança à sua família de origem sempre que possível, salvo determinação judicial em contrário, desenvolvendo com crianças, dentro do possível, suas potencialidades, respeitando sua origem e promovendo uma melhor independência e autocuidado, de forma a garantir acesso à educação, saúde e lar.

Promovem ações para as crianças que potencializam e possibilitam uma melhor socialização e relacionamento interpessoal, para isso, realizam eventos que aproximam a sociedade da instituição. O Instituto de Acolhimento Feminino Renascer é composto por uma coordenadora geral, uma coordenadora administrativa, uma assistente social, um psicólogo, nutricionista, cozinheira, cuidador/educador, auxiliar administrativo, agente de limpeza, professora e um motorista. O espaço é composto por salas de atendimento, quatro salas administrativas, quatro banheiros coletivos, área externa para a realização de atividades, copa, cozinha, refeitório, sala de reforço escolar, brinquedoteca, dormitório feminino, dormitório masculino, berçário e sala de atividade física.

Oferecem oficinas de natação, capoeira, karatê e instrumento musical, bem como reforço escolar e atividades lúdico-pedagógicas, tais como: exibição de filmes, desenhos, pinturas, colagens e contação de histórias. Essas ações visam dirimir as dificuldades de aprendizagem das atividades desenvolvidas pelas crianças nas aulas do ensino regular, contribuir com o processo de alfabetização das crianças e adolescentes que estão com defasagem idade/ano/série no processo ensino-aprendizagem, visando o aprimoramento da aprendizagem e da interação social. Este espaço atende aproximadamente 25 crianças com idade de 0 a 11 anos.

A ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE E CULTURAL MATAMBA TOMBECI NETO — Terreiro Matamba Tombenci Neto é dirigido hoje por Mameto Makulê (Ilza Rodrigues) e existe há mais de 123 anos, constituindo-se como um dos mais importantes representantes das casas de religiões de matriz africana em Ilhéus, e em todo o sul baiano. Significa uma referência social para a comunidade do bairro Alto da Conquista, onde está localizado.

No âmbito cultural e social, o Terreiro sempre foi sede de atividades como palestras, debates, encontros, apresentações musicais, de dança e teatrais, exposições, sessões de cinema, dentre outras. No ano de 2004, foi criada, no Terreiro, a Organização Gongombira de Cultura e Cidadania, uma Organização Não Governamental (ONG), sem fins lucrativos, cujos objetivos primordiais são a preservação, valorização e divulgação da cultura negra na sociedade, bem como a luta contra o racismo e a discriminação.

O Terreiro Matamba Tombenci Neto atende não somente a comunidade do Alto da Conquista, mas também diversos outros bairros, tais como Teotônio Vilela, Malhado, Basílio, Tapera e Avenida Princesa Isabel. Este espaço acolhe pessoas de todas as faixas etárias, principalmente crianças e jovens, para os

quais o critério de participação nas atividades desenvolvidas é a frequência escolar e que estes possuam um bom rendimento escolar.

A Organização Gongombira de Cultura e Cidadania objetiva oferecer ocupação à comunidade, além de projetos e atividades beneficentes que visem à promoção gratuita de ações culturais, educacionais, profissionalizantes, de entretenimento e lazer para a comunidade e todo o seu entorno, e também colaborar na elaboração e execução de projetos relacionados aos campos da geração de renda, saúde coletiva, desenvolvimento sustentado e preservação do meio ambiente.

São ações desenvolvidas neste espaço: artesanato, música, dança, cinema, entre outros. A partir dessas ações, é realizado o projeto Otambi Solidário, o qual produz camisetas, CD's e livros, prepara comidas, dentre outras realizações do grupo, que são vendidos em locais como praças no centro da cidade e no próprio espaço, com a intenção de arrecadar fins lucrativos para manter o Terreiro.

Além do Otambi Solidário, há a Orquestra de tambores Mãe Ilza, selecionada pelo calendário de apoio a projetos da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), projeto este que busca a aproximação do rap, arte do grafite, oficinas e tambores do Terreiro de Matamba Tombenci Neto, dessa forma somando para uma reinvenção da nossa identidade enquanto baianos e apontando para outros horizontes.

Outro projeto relevante neste espaço não escolar é o Cinema na Praça. Na área do Terreiro, são exibidos filmes variados destinados à determinada faixa etária. Esse projeto é mantido com recursos do próprio Terreiro.

O Terreiro Matamba Tombenci Neto possui parcerias com a Rede Mucambo e com a TV Santa Cruz, que divulgam a maioria dos eventos realizados. Há parceria também com o Colégio Estadual Antônio Sá Pereira, localizado no mesmo bairro, onde são realizadas palestras com temáticas de matrizes africanas, e os estudantes desse Colégio são convidados a visitar o Terreiro.

Vale destacar a presença de espaços na própria comunidade, que fazem parte do Terreiro, como por exemplo, o Grupo Cultura e Bloco Afro Dilazenze que, ao longo dos anos, tem desenvolvido uma série de atividades sociais e culturais, como a orquestra e o balé afro que brilham no carnaval de Ilhéus.

O Terreiro ainda dispõe de um Memorial Unzó Tombenci Neto, que reúne material oriundo da longa história do Terreiro, e a Galeria Inguê Kaitumba, que expõe fotografias dos antepassados e líderes do Tombenci. Em 2011, o Terreiro Matamba ganhou um ponto de leitura, a Biblioteca Valentim A. Pereira Tata Kandemburá, que possui uma vasta bibliografia com conteúdo afro-brasileiro e que se encontra aberta ao público.

A ASSOCIAÇÃO CENTRO EDUCACIONAL DE AÇÃO INTEGRADA (ACEAI) se encontra localizada no bairro Nossa Senhora da Vitória, na rodovia Ilhéus–Buerarema. Instituição sem fins lucrativos, fundada em 12 de novembro 2002, pelas Irmãs Missionárias da Santíssima Trindade. A ACEAI é reconhecida de utilidade pública municipal, estadual e federal, registrada no Conselho Nacional de Assistência Social, com assento nos Conselhos do Município (Criança e Adolescente, Educação, Assistência Social e Cidade).

A instituição tem como objetivo a promoção da Assistência Social (acompanhamento psicológico às crianças, adolescentes, jovens e familiares); promoção da Cultura (escola de música, dança, aulas de artesanato); promoção gratuita da educação (letramento em português, matemática, informática básica, contação de história); promoção da segurança alimentar e nutricional (almoço e acompanhamento de saúde a 35 crianças); promoção do desenvolvimento econômico social e combate à pobreza (cursos profissionalizantes e de capacitação); promoção da ética, da paz, da cidadania dos direitos humanos, democracia e outros valores universais (encontros de formação, aprofundamentos, evangelização através da arte).

Neste espaço há materiais didáticos e tecnológicos, bem como instrumentos musicais, tais como: violão, violino, flauta, piano, teclado, dentre outros. A ACEAI possui uma fábrica de velas, na qual as produções são vendidas com o propósito de arrecadar recursos financeiros para a manutenção do espaço. O espaço dispõe, ainda, de uma sala utilizada para acompanhamento psicológico e um laboratório de informática, acessível para a comunidade local.

A ACEAI estabeleceu parcerias com a Associação das Irmãs Missionárias da Santíssima Trindade, Casa da União, Paróquia São João Batista — Pontal, GERTEC — Automação Bancária, Cloro's, Secretaria Estadual de Educação, Livraria Papirus, Programa Petrobrás Fome Zero, Allecrim (Farmácia Homeopática), CADprint copiadora e outros, que contribuem com a Associação a fim de dar continuidade aos projetos que desenvolvem na comunidade.

A ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO BAIRRO HERNANI SÁ localiza-se na praça principal da Urbis e tem como responsável Adilson Conceição. A associação conta atualmente com 374 associados e desenvolve projetos nas áreas de saúde, educação, cultura e esportes da comunidade.

As práticas educativas são desenvolvidas por meio de projetos que realizam ações de valorização dos espaços físicos, limpeza urbana, transporte, meio ambiente e lazer nas áreas de saúde. Alguns projetos são: dia da coleta seletiva no bairro, Projeto Arte no Pneu, o qual visa à retirada de pneus das

vias públicas com o objetivo de eliminar o foco do mosquito da dengue. Esse projeto inclui palestras educativas e trabalhos da arte grafite.

O CENTRO SOCIAL CRI'ART, localizado na Rua São Jorge, no bairro do Salobrinho, tem como responsável Eunice Petrin, possui caráter assistencial e cultural e desenvolve programas de assistência social em regime de apoio socioeducativo em contraturno escolar, com assistência à criança e ao adolescente. Atende especificamente à comunidade do Salobrinho. O CRI'ART busca desenvolver diferentes estratégias possibilitando, aos acolhidos, inclusão social e autonomia, através de atividades culturais, de assistência social por meio da promoção da infância, da adolescência, da juventude e da família e busca oferecer formação integral aos participantes.

O espaço dispõe de um coordenador, um auxiliar administrativo, um monitor de dança, um monitor de informática, um monitor de música, quatro educadores sociais, dois auxiliares de serviços gerais, uma cozinheira, um auxiliar de manutenção, uma secretária e dois voluntários. No que diz respeito à infraestrutura do espaço, o mesmo dispõe de uma sala de multiuso, uma sala de informática, quatro salas de oficinas, um refeitório, uma cozinha, três banheiros, área verde e uma biblioteca. O Centro Social CRI'ART atende 150 indivíduos, incluindo crianças, adolescentes e jovens com faixa etária de 6 a 18 anos de idade. A programação do projeto CRI'ART esta pautada em ações que o caracterizam como um espaço socioeducativo.

As práticas educativas desenvolvidas pelo espaço são oficinas de leitura e produção textual, oficinas de música, oficinas de arte, oficinas de reciclagem e educação ambiental, oficinas de informática e oficinas de dança, que têm como objetivo estimular a leitura, desenvolver mecanismos de interpretação textual, o ensino de técnicas de expressão corporal, de temas socioambientais, técnicas plásticas, desenvolvimento de atividades artísticas afro-brasileiras, dentre outros.

A ASSOCIAÇÃO ILHEENSE DE ASSISTÊNCIA À MORADIA (AIAM), localizada no bairro do Banco da Vitória, fundada em 2 de dezembro de 1965, tem como responsável Maria Rosa Oliveira. É uma entidade de assistência social, filantrópica, sem fins lucrativos, que dispõe de 25 salas, uma cozinha, duas bibliotecas, um refeitório, parque, teatro, quadra de esporte e área verde. Atende as comunidades do Banco da Vitória, Salobrinho e Vila Cachoeira, desenvolvendo práticas educativas com crianças e adolescentes através de ações educativas que objetivam o aperfeiçoamento da assistência às crianças e adolescentes abandonados e a adaptação destes ao meio social. Os objetivos dos projetos realizados são estimular em todos a vocação profissional e despertar o espírito de solidariedade e confraternização.

A INSTITUIÇÃO AMPARO MELHOR, fundada em 2008, tem como presidente o educador social Sérgio Luiz. Esta instituição tem como objetivo o fomento de atividades que envolvam e/ou possam dizer respeito ao desenvolvimento sustentável e promoção da igualdade social, através da arte, música, educação ambiental, gestão de resíduos sólidos, capacitação em geral de jovens e adultos em busca pela inclusão e geração de emprego e renda.

Com menos de um ano de fundada, a procura por oficinas de música duplicou, o público deixou de ser somente a comunidade do Amparo, e jovens e crianças de outras comunidades passaram a frequentar as aulas.

Em 2009, Amparo Melhor se tornou uma ONG, premiada com o título de Utilidade Pública Municipal por meio da Lei municipal n.º 3.472/2009 e, representa a sociedade civil organizada, com assento no Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente (COMDEMA) e no Conselho Municipal do Jovem e do Adolescente (CMDCA).

A Amparo Melhor está localizada no Malhado e atua na circunvizinhança deste bairro, na perspectiva de melhoria das condições de vida, através de projetos de inclusão e reintegração social e na promoção do trabalho e renda, através de cursos de qualificação profissional e parcerias com empresas para a inserção de jovens no mercado de trabalho.

Atua também em projetos de sensibilização e mobilização para o fomento da qualidade ambiental e desenvolvimento sustentável. Sua proposta tem mobilizado pessoas, resgatado jovens, antes envolvidos com drogas e que não frequentavam a escola. Hoje, muitos destes jovens são monitores nas oficinas. Atualmente a ONG é mantida por doações, e todos os monitores são voluntários.

A ONG Amparo Melhor, em parceria com o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), desenvolve os projetos:

- “Projeto Jovem Aprendiz”, que tem como objetivo a garantia do trabalho e renda por meio da qualificação de jovens e adultos em cursos de capacitação gratuitos. Formou mais de 100 jovens em cursos de hidrossanitarista, montagem e solda de computadores.

- “Projeto Limpeza de Praias”, que desenvolve um trabalho de sensibilização ambiental e mutirão de limpeza de praias com as comunidades ribeirinhas, formadas através de invasões em áreas costeiras.

- “Projeto PROFAMA”, que visa informar a comunidade sobre os danos à saúde pública, os impactos na atividade pesqueira e sobre

a vida marinha causados pelo descarte inadequado de resíduos sólidos. Este projeto oferece cursos gratuitos de partitura e oficinas de violão, guitarra, percussão, dentre outros instrumentos musicais, o qual intenciona promover o fomento da música como ferramenta de inclusão social e combate às drogas. Atualmente, os monitores do PROFAMA são alunos que já fizeram parte das oficinas e hoje compartilham o que aprenderam.

- “Projeto Fortalece Catador”, que proporciona assessoria técnica aos catadores da I Associação de Catadores de Una Amigos do Big Bom (ACABB), para a inserção socioproductiva desse seguimento.

A ONG Amparo Melhor tem parceria, também, com o Centro de Penas Alternativas do Estado da Bahia (CEAPA) para o acolhimento, oficinas de cidadania e reinserção social.

As práticas educativas desenvolvidas neste espaço se materializam por meio de cursos de partitura e oficinas de música, violão, guitarra, percussão, dentre outros instrumentos musicais, cursos de capacitação de hidrossanitarista, montagem e solda de computadores oferecidos gratuitamente, coleta seletiva, reciclagem e horta comunitária.

3 Considerações finais

Os espaços não escolares são caracterizados por estruturas distintas das instituições formais, uma vez que apresentam metodologias que propõem a interação e o trabalho coletivo e recursos didáticos diferenciados. Esse contexto traz reflexões acerca da formação do pedagogo para a realização de práticas educativas diferentes daquelas pensadas na sua atuação em espaços escolares. Os resultados do nosso estudo apontam para a necessidade de desenvolvimento de outras pesquisas com o intuito de promover maior visibilidade para esses espaços, bem como aprofundar o conhecimento sobre a temática, uma vez que as atividades desenvolvidas nestes são relevantes, pois propiciam, às pessoas atendidas, a potencialização da autonomia com vistas ao exercício pleno da cidadania e a melhoria tanto nas condições de vida pessoais, como na comunidade em que estão inseridas.

No que diz respeito à formação de pedagogos com saberes necessários para atuar nesses espaços, ainda é preciso superar alguns desafios que são postos na formação inicial, pois será necessário mobilizar outros saberes

imprescindíveis à atuação nestes espaços, uma vez que, além dos saberes teóricos e práticos, é preciso compreender, na perspectiva da educação em espaços não escolares, as concepções culturais, de comunidade, de valores, dentre outros que inequivocamente perpassam a formação inicial. Refletir na estruturação curricular, bem como na base epistemológica que assentam os cursos de Pedagogia, torna-se relevante para ampliar a atuação do pedagogo nestes espaços, que apresentam diferentes maneiras de ensinar e de aprender.

Ademais, apresentar conceitos, concepções e tendências dos espaços não escolares, numa perspectiva de compromisso ético e humano, possibilita ampliar o centro de interesse sobre a educação, assim como oportuniza os futuros docentes a elaborarem novas estratégias educativas, o que possibilita a ruptura das práticas pedagógicas fragmentadas e reducionistas que contribuem no crescimento e aprofundamento das desigualdades sociais.

Referências

- ARROYO, M. G. Educação popular, saúde, equidade e justiça social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 401-416, set./dez. 2009.
- BARROS, V. C. de; SANTOS, I. M. dos S. **Além dos muros da escola**: a educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS — EPEAL, 5. 2011, Maceió. **Anais [...]** Maceió, 2011. p. 1-9.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CORDEIRO, D.; MOURA, R.; MELO, M. **Pedagogo nos espaços não escolares**: um estudo de egressos do curso de pedagogia. 2011.
- FÁVERO, O. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007.
- GARCIA, V. A. A Educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. *In*: SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (org.). **Educação Não Formal**: cenários da criação. Campinas: Editora da Unicamp; Centro de Memória, 2001. p. 147-165.
- GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**: os impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Censo demográfico do Brasil de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- LARANJEIRA, D. H. P.; TEIXEIRA, A.M. F. Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 22-34, 2008.
- MOURA, E.; ZUCHETTI, D. T. Educação não escolar, universidades e educação popular: horizonte de novos desafios. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.13, n. 2, p. 125-134, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, M. W. Pesquisa e trabalho profissional como espaços de humanização e de comunhão criadora. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009.

SPÓSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-26, mar./maio 2003.

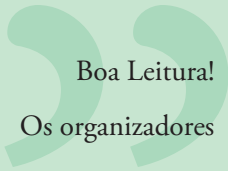
VACAI, L. M. **Educação como fundamento de sustentabilidade**. Salvador: EDUFBA, 2001.

VASCONCELOS, E. Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos serviços de saúde. *In*: VASCONCELOS, E. (org.). **A saúde nas palavras e nos gestos**: reflexões da rede de educação popular em saúde. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 121-126.



A Série Movimentos Sociais e Educação é uma ação desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências Humanas e Educação, vinculado ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (CEPECH/DCIE/UESC), que visa contribuir para o fortalecimento da pesquisa e extensão no referido Centro.

O nosso principal objetivo é estimular o debate acerca dos movimentos sociais na atualidade, bem como disseminar a produção acadêmica e científica por meio de textos produzidos por pesquisadores de instituições de ensino e pesquisa do país. Assim, desejamos que você, leitor/a, tenha uma excelente leitura e que os textos aqui apresentados lhe beneficiem.



Boa Leitura!

Os organizadores

ISBN: 978-65-86213-12-6



9

786586

213126